

**A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS
ARGUMENTATIVAS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA
UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ESTABELECIDADA
ENTRE ESTAGIÁRIO, ALUNOS E PROFESSORA
ORIENTADORA**

Steven Marta da Silva

**Relatório da P.E.S.
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário**

SETEMBRO DE 2010



Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Crespo de Andrade, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

DECLARAÇÕES

Declaro que este Relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Steven Marta da Silva

Lisboa, 27 de Setembro de 2010

Declaro que este Relatório de estágio se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas.

O(A) orientador(a),

João P. A. da Silva

Lisboa, 27 de Setembro de 2010

Aos meus pais e à sua perseverança inesgotável.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora de estágio, Professora Alice Santos, pela partilha de saberes e experiência que tanto contribuíam para o ambiente empreendedor vivido durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Ainda na Escola Secundária, com 3º Ciclo do Ensino Básico, de Miraflores, gostaria de agradecer aos alunos das duas turmas que proporcionaram a concretização de mais uma etapa nesta minha formação como futuro professor, e também ao professor Paulo Robalo pela amizade demonstrada.

Ao professor Crespo de Andrade, coordenador científico do Mestrado em Ensino da Filosofia e professor de Didáctica e Metodologia do Ensino de Filosofia, o meu agradecimento pelo registo crítico e pelo proveito das suas sugestões.

Às minhas colegas de estágio, Dolores Borralho e Ana Cristina Ameixa, agradeço a colaboração prestada e a manifesta boa disposição.

Por último, agradeço vivamente à minha família e amigos a paciência e o apoio demonstrados ao longo de todo o ano lectivo.

RESUMO
ABSTRACT

**A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS
PARA O ENSINO DA FILOSOFIA.**

**UMA REFLEXÃO SOBRE A RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE ESTAGIÁRIOS,
ALUNOS E PROFESSORA ORIENTADORA.**

**THE IMPORTANCE OF ARGUMENTATIVE STRATEGIES FOR PHILOSOPHY
TEACHING.**

**A REFLECTION ABOUT THE SETTLED RELATION BETWEEN TRAINEE
TEACHERS, STUDENTS AND FORMATION TEACHER**

STEVEN MARTA DA SILVA

PALAVRAS-CHAVE: estratégia educativa, argumentos, competência, argumentação, conteúdos, necessidades, expectativas.

KEYWORDS: educational strategy, arguments, competence, argumentation or arguing, contents, necessities, expectations.

No início, este relatório procura descrever a minha Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.), efectuada na Escola Secundária de Mirafleres, como professor de Filosofia de duas turmas (10º C1 e 11º C1) durante parte do ano de 2009/2010. De seguida, é realizada uma reflexão sobre os vários momentos descritos, que obedece ao tratamento crítico da temática já indicada no título deste relatório: a importância da argumentação entendida como competência a desenvolver ou como actividade pedagógica a implementar pela aplicação de estratégias educativas que empregam a competência argumentativa dos estudantes.

In the beginnig, this report tries to describe my MA in Teaching, done at the Intermediate School of Mirafleres, as a Philosophy teacher of two classes (10º C1 and 11º C1) during part of the teaching year of 2009/2010. After that, it is realized a deep thought about the several moments that has been described, in order to obey the critical treatment pointed to the theme that has already been indicated in the report title: the importance of arguing, understood as a competence that needs to be developed or as a pedagogical activity that needs to be implemented by the application of educational strategies that employs the arguing competence of the students.

Um educador forma-se, antes de mais, pela sua vontade de se formar, de se corrigir, de se abrir, e tal formação, que depende primeiramente dele, nunca se alcança de uma vez por todas.

Olivier Reboul

ÍNDICE

Introdução.....	1
Parte Descritiva	
Sumário.....	6
Capítulo I: Descrição do estágio.....	6
1.1. Escola Secundária de Miraflores.....	6
1.2. Descrição das turmas.....	7
1.3. Aulas leccionadas, aulas assistidas e outros acontecimentos.....	10
1.4. Tarefas extra-lectivas.....	14
1.4.1. Planificações e materiais de apoio didáctico-pedagógicos.....	15
1.4.2. Avaliação.....	18
1.4.3. Actividades extra-curriculares.....	20
Parte Reflexiva	
Capítulo II: Defesa da 1ª Premissa.....	21
2.1. Estratégias educativas	21
2.2. Estratégias e tarefas de argumentação.....	23
2.3. Descrição da aplicação de estratégias de argumentação.....	25
2.3.1. Sequência de actividades argumentativas.....	25
2.3.2. Apresentação dos argumentos.....	28
2.3.3. Definição dos conceitos.....	29
2.3.4. Exposição de conteúdos: validação do argumento determinista.....	31
2.3.5. Exposição de conteúdos: validação do argumento libertista.....	34

2.3.6. Exposição de conteúdos: confrontação de	
proposições-chave.....	37
Capítulo III: Defesa da 2ª Premissa.....	38
3.1. Necessidades do aluno <i>versus</i> competência argumentativa.....	38
Conclusão	
4.1. Reflexão suscitada pela conclusão do	
argumento-problema.....	45
Bibliografia.....	x
Anexos:	
Anexo A	xii
Anexo B	xiv
Anexo C	xvii
Anexo D	xxii
Anexo E.....	xxvi
Anexo F.....	xxxix
Anexo G.....	lvii
Anexo H.....	lxxi
Anexo I.....	lxxvii
Anexo J.....	lxxxvi
Anexo K.....	xcvii
Anexo L.....	cx
Anexo M.....	cxxii
Anexo N.....	cxxv
Anexo O.....	cxxx
Anexo P.....	cxvvi

Introdução

“Para começar, o senhor Dr. Virgílio Couto falou connosco durante uma hora. De acordo com o que disse, vão ser as aulas de Português o que eu gosto que elas sejam: um pretexto para estar a conviver com os rapazes, alegremente e sinceramente. E, dentro dessa convivência, como quem brinca ou como quem se lembra de uma coisa que sabe e vem a propósito, ir ensinando. Depois, esta nota importantíssima: lembrar-se a gente de que deve aceitar os rapazes como rapazes; deixá-los ser: «porque até o barulho é uma coisa agradável, quando é feito de boa-fé»”¹.

Com este trecho, encimado pela data de 11 de Janeiro, inaugurou Sebastião da Gama o seu *Diário*², a sua “Pequena História” do estágio pedagógico de Português, que por si havia sido frequentado a partir de Janeiro de 1949, na Escola Comercial de Veiga Beirão, em Lisboa.

Editado, postumamente, este *Diário* é um interessantíssimo testemunho da experiência deste poeta português enquanto estagiário da disciplina de Português. Mediante a leitura da obra, torna-se evidente que, durante o estágio, Sebastião da Gama optou por organizar todos os conteúdos segundo a forma com que habitualmente se constroem e estruturam os diários íntimos e pessoais, de modo a tornar esta compilação num dos seus espaços e tempos de reflexão acerca da prática pedagógica.

Actualmente, ao estágio de formação de professores passou a chamar-se de Prática de Ensino Supervisionada³, componente incluída no currículo dos mestrados de Ensino, que se destina à formação de professores do Ensino Secundário. Contudo, apesar de continuar a ser exigida uma reflexão escrita após a realização do estágio, tal, não deixa de impedir que esta reflexão não possa ser apresentada sob o formato de um diário, devendo, em substituição, cumprir o formato de um relatório.

Julgamos não ser, a mudança de forma, razão suficiente para desde logo se passar a

¹ Gama, Sebastião (2005) *Diário*, p. 23

² No dia 11 de Janeiro de 1949, a primeira data do *Diário*, Sebastião da Gama, poeta reconhecido, tinha 24 anos. Licenciara-se em Filologia Românica, em Lisboa, cerca de um ano e meio antes, e foi a 11 de Janeiro de 1949, porque nunca é demais referir uma data feliz, que Sebastião da Gama iniciou o seu estágio de professor, que duraria cerca de dois anos lectivos, na Escola Veiga Beirão, em Lisboa. *Diário* foi o título escolhido para publicar oito colectâneas de textos-relatos relacionados maioritariamente com a sua experiência enquanto estagiário.

³ Não obstante esta mudança de nomenclatura, continuaremos a utilizar a palavra estágio para, com ela, designarmos a Prática de Ensino Supervisionada.

duvidar da oportunidade reflexiva oferecida pelo formato de relatório, à partida mais descritivo, mas, provavelmente, mais objectivo na exposição dos momentos e sentimentos experimentados (e não esquecidos) durante o leccionar das aulas. Isto, sem esquecer todos os eventos relativos a todo o outro tempo, directamente não lectivo, que acabaram por *nutrir* a nossa Prática de Ensino Supervisionada da disciplina de Filosofia, na Escola Secundária, com 3ºCiclo do Ensino Básico, de Miraflores, mediante a orientação da docente de Filosofia, Alice Santos, e a coordenação científica do Professor Doutor Crespo de Andrade. Aliás, consideramos que a objectividade, emprestada pelo formato de relatório à reflexão pós-estágio, acabou por implicar maior esforço de contenção, porque, ao contrário de um diário, obrigou ao tratamento de um tema específico, relacionado com a nossa experiência como estagiários, e já identificado no título atribuído ao relatório: ***a importância das estratégias argumentativas no ensino da Filosofia.***

Apesar de existirem grandes diferenças nas metodologias, nos instrumentos e materiais de ensino, nos objectivos de aprendizagem e nos programas curriculares, e, acima de tudo, no modo de pensar, de investigar e de decidir sobre os papéis da educação, ainda existe uma atmosfera nas escolas do século XXI que, embora dissemelhante, comparativamente à época coeva de Sebastião da Gama, continua a promover alguns dos mesmos problemas, por vezes já profusamente diagnosticados e discutidos pelas novas tendências pedagógicas, desde o início do século XX:

1. Abstracção das condições concretas que condicionam a aprendizagem dos alunos.
2. Tentativa de subordinação do processo de intervenção educativa a meras questões técnicas, julgando que, assim, se consegue garantir a inexistência de situações de imprevisibilidade. Entendimento da prática educativa enquanto mera resultante da aplicação das teorias e didácticas educativas.
3. Valorização, ao nível da produção do conhecimento, de um processo cumulativo, em que a lógica do armazenar e do repetir informações se sobrepõe à lógica da produção de saber. Desta valorização podem resultar repercussões na formação das competências críticas e auto-reflexivas do aluno.
4. Entendimento, do estatuto daqueles que aprendem, em função de uma lógica deficitária, que a formação e a aprendizagem escolar deverão ajudar a superar. Isto implica que se desvalorize o potencial de aprendizagem do aluno e a sua capacidade

de reconhecimento dos níveis distintos do seu património adquirido.

No trecho inicial da introdução, podem encontrar-se alguns dos princípios⁴ motrizes do pensamento e da atitude pedagógica do poeta-professor, considerados como fundamentais a um empreendedor e mais correcto desempenho da actividade de ensinar, e que, irreversivelmente, o afastaram dos modos de actuar e pensar da pedagogia tradicional, os quais, afinal, não deixam de estar ligados a uma parte significativa dos problemas educativos que se vivem, ainda hoje, e que foram indiciados em cima.

Este relatório, por sua vez, também não procurará revelar um professor que apenas se compraz no registo dos seus sucessos pedagógicos ou, alternativamente, na auto-crítica, quando não obtém os resultados desejados. Principalmente, procurará mostrar um *aprendente* da profissão de professor que, disposto a fazer da sua sala de aula um espaço e um tempo de comunhão de um eu com outros eus (desde alunos até à professora orientadora de estágio), tentou compreender as suas próprias expectativas e necessidades, ora como professor dos seus alunos, ora como aluno da orientadora de estágio e dos seus próprios alunos, e procurou relacioná-las tanto com as estratégias e actividades, por si implementadas na sala de aula, como com as solicitações e as respostas obtidas por parte dos alunos durante o decorrer das mesmas aulas.

O relatório de estágio aparece dividido em duas partes: uma primeira parte descritiva, em que tencionamos apresentar, o mais objectivamente possível, o que se fez, como se fez, porque se fez, ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada; uma segunda parte reflexiva, onde procuramos defender a importância da aplicação de uma das estratégias educativas utilizada nas aulas (estratégias de argumentação), relacionando-a com a transmissão dos conteúdos inerentes ao ensino da disciplina de Filosofia, e com as necessidades e expectativas desencadeadas em nós, estagiários, e nos nossos alunos. Quanto à parte reflexiva, consideramos nada faltar, nesta introdução, que não servisse já para a justificar, contudo, ainda precisamos esclarecer porque foi a argumentação escolhida como tema principal do relatório.

Uma razão prende-se com o facto de pretendermos constituir um objecto de reflexão que, no futuro, permita tecer comparações com aquilo que aprendemos e praticámos no

⁴ As formulações dos princípios, que de seguida se apresentam, são adaptadas do trecho inicial e da leitura do *Diário*: 1) Procurar um clima de convívio com alegria e muita sinceridade; 2) Perder tempo a brincar, se necessário, de modo a ganhar tempo a ensinar; 3) Aceitar o outro (o aluno) como ele resolver aparecer (só assim ele aprenderá a ser e poderá confiar ao outro aquilo que é); 4) Querer que o outro viva feliz.

estágio. Mas, a principal razão relaciona-se com o ensino da própria disciplina de Filosofia. Segundo o Programa de Filosofia dos 10º e 11º anos, a componente de formação geral desta disciplina “*tem como função, por um lado, assegurar o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla e aberta que inclua necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências directas na nossa vida quotidiana, e, por outro, contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação.*”⁵. No âmbito desta caracterização, a Filosofia pode passar a ser considerada como “*uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.*”⁶

Uma vez que a identificação, a análise e a avaliação de argumentos, a favor ou contra determinada posição, podem facilitar sobremaneira a compreensão das *diferentes formas de interpretação do real* e providenciar um melhor entendimento da plasticidade das relações (por analogia, por confronto, *etc.*) a estabelecer entre posições diferentes, então há que assumir o desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos como objectivo educativo indubitavelmente relacionado com o ensino da Filosofia.

Por outro lado, e apesar do estudo da Filosofia possibilitar o exame de muitas formas de conhecimento, sem esquecer de colocar sob questionamento os valores e significados da nossa própria existência, por vezes tidos como saberes evidentes, esse mesmo estudo nunca pretende oferecer nada que se pareça com uma imagem acabada ou com uma solução única e absolutamente certa. No entanto, esta característica da Filosofia, é geralmente apontada, pelos alunos, como uma das principais dificuldades relacionadas com o estudo da disciplina, porque estão habituados aos procedimentos de certeza e de determinação de respostas definitivas, próprios das disciplinas que dedicam os seus currículos escolares às várias vertentes das Ciências Naturais (Biologia, Química, Física, *etc.*) e à Matemática. Face a esta dificuldade, muitos estudantes passam a criar expectativas excessivamente baixas em relação a esta disciplina, principalmente aqueles que, antes de se depararem com o seu estudo, chegaram a gerar expectativas elevadas, provavelmente por pensarem, que a Filosofia, entendida

⁵ Ver site: <http://www.sitio.anq.gov.pt/programas/i005972.pdf>, p. 5 (2001).

⁶ Ver site: <http://www.sitio.anq.gov.pt/programas/i005972.pdf>, p. 5 (2001).

comummente como *amor à sabedoria*, pudesse vir a fornecer-lhes uma solução acabada e detalhada dos vários dilemas humanos.

Tudo isto, parece suficiente para justificar a atenção prestada à competência argumentativa, considerada como elo comum entre as necessidades do estagiário de comunicar perspectivas e de transmitir conteúdos e as necessidades do aluno de formar a sua própria opinião e capacidade auto-crítica, requisitos essenciais à edificação da sua autonomia individual e à salvaguarda dos valores da cidadania, do humanismo e da prevalência democrática, tão caros à Escola dos nossos dias.

Parte Descritiva

Sumário:

Nesta parte do relatório, constituída apenas por um capítulo, pretendemos descrever a experiência registada como estagiários e, por conseguinte, as actividades lectivas e extra-lectivas desenvolvidas ao longo do ano lectivo de 2009/2010, ao mesmo tempo que procuramos fornecer uma descrição que tenta mostrar as condições e o ambiente oferecidos pela escola onde decorreu o estágio, e que permite estabelecer a caracterização das turmas directamente envolvidas neste estágio. Na medida do possível, perseguimos uma descrição que permita conferir objectividade à apresentação dos sentimentos verificados durante a Prática de Ensino Supervisionada, e que consiga relatar, com o devido distanciamento, o que foi experimentado e adquirido ao longo de todo o estágio. Contudo, não rejeitamos a oportunidade fornecida, com a descrição de alguns acontecimentos e experiências, para proceder à sua reflexão crítica.

Capítulo I: Descrição do estágio.

1.1. Escola Secundária de Miraflores.

A Escola Secundária, com 3º Ciclo do Ensino Básico, de Miraflores localiza-se na freguesia de Algés, no sudeste do concelho de Oeiras. Iniciou as suas actividades em 1987/1988. No primeiro ano lectivo, somente foram leccionados o 7º e o 8º ano do Ensino Básico, bem como o 10º ano do Ensino Secundário; mas, progressivamente, foi aumentando o número de anos leccionados e, em 1994/1995, depois de já terem sido incluídos o 9º ano do Básico e os 11º e 12º anos do Secundário, iniciou-se o Ensino Nocturno por Unidades Capitalizáveis, no 3º Ciclo e Curso Complementar.

A escola é constituída por um conjunto de seis edifícios e por uma vasta área descoberta, que contém dois campos de futebol alternados por campos de basquetebol e de voleibol, uma pista de corrida e uma para o salto em altura ou em comprimento. Ainda usufrui de um pavilhão desportivo, cedido pela Câmara Municipal de Oeiras.

A Escola Secundária de Miraflores oferece aos seus 1200 alunos, aproximadamente, um conjunto de actividades e espaços com o objectivo de facilitar a sua aprendizagem, como

o Apoio Pedagógico Acrescido, a Biblioteca, o Centro de Recursos, a Sala Multimédia ou a Galeria 90. Mas, o espírito dinamizador, característico dos alunos e professores (cerca de 160) desta escola, ainda costuma permitir, todos os anos, o surgimento de diferentes grupos e clubes que desenvolvem actividades desportivas, científicas, artísticas, ambientais, de reflexão humanística e de promoção de várias línguas e da saúde. Por exemplo, no ano lectivo que decorreu, 2009/2010, o núcleo de estágio de Filosofia colaborou com o professor de EVT, Paulo Robalo, e com o professor de Filosofia, Rui Machado, na realização de um clube de teatro.

O desenvolvimento de todas estas actividades procuram corresponder aos objectivos e princípios delineados no ProjectoEducativo de Escola (2003/2006) da Escola Secundária, com 3º Ciclo do Ensino Básico, de Miraflares: *“Caminhar para o sucesso... tendo em vista a multiculturalidade, saúde, desporto, respeito pelo ambiente e pela promoção das ciências experimentais.”*.⁷

1.2. Descrição das turmas.

A primeira turma, com que estabelecemos contacto, foi a turma 11º C1. Esta turma, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, era composta por 22 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos, dos quais 10 eram elementos masculinos e 12 femininos. Sem nenhum demérito, confessamos ter sido muito motivador trabalhar com esta turma, pois, na realidade, tanto nós como a nossa orientadora contribuimos com o nosso saber para cimentar e desenvolver as aulas de modo a preservar o bom ambiente proporcionado, em abono da própria Filosofia.

As principais características desta turma podem ser reveladas segundo dois aspectos: em termos da aquisição de conhecimentos e da compreensão dos conteúdos, a turma podia ser dividida em dois grupos, não herméticos, de alunos; em termos de participação, colaboração e afectividade, esta turma merece ser apreciada segundo um todo coeso e, de certa forma, organizado, em que, até, as diferenças de interesse reveladas entre alunos, pareciam fazer sentido perante o papel inconscientemente desempenhado por cada um dos alunos nesse todo.

Obviamente, alguns alunos em algumas situações mostraram-se pouco competentes ou desinteressados, e por vezes até perturbadores, mas, e utilizando as mesmas palavras que o

⁷ Ver site: <http://www.esmiraflares.pt/>.

Dr. Virgílio Couto, *«porque até o barulho é uma coisa agradável, quando é feito de boa-fé»*⁸ todas essas condições menos expectáveis nos alunos, e muitas vezes relacionadas com situações problemáticas, serviram apenas para confirmar que todas as turmas são sempre constituídas por indivíduos com ritmos cognitivos, histórias, interesses e personalidades diferenciadas.

De forma a perceber-se melhor este segundo aspecto, pouco objectivo porque muito relacionado com a criação de laços afectivos, devemos passar a descrever o primeiro aspecto, mais objectivo porque relacionado com os resultados obtidos nos períodos de avaliação sumativa⁹. Atente-se que a quantificação do número de alunos, de cada um dos grupos, em cada um dos períodos, pretende apenas provar a homogeneidade da turma em relação ao seu aproveitamento (ver anexo A, para obter uma análise mais detalhada destes valores).

Os dois grupos referidos podem ser distinguidos através dos resultados obtidos nos dois primeiros períodos de avaliação do ano lectivo: um dos grupos seria constituído pelos alunos com classificação final acima de 16 valores (inclusive) o outro, pelos alunos com classificação entre 11 e 15 valores (inclusive). No 1º Período, 13 alunos tiveram classificação superior ou igual a 16 valores, enquanto 9 alunos tiveram classificação entre 11 e 15 valores (inclusive). Já no segundo período, 12 alunos tiveram classificação final igual ou superior a 16 valores, enquanto 9 alunos continuaram a ter nota final entre 11 e 15 valores (inclusive) e apenas um baixou para 10 valores, continuando sem haver negativas.

Estes valores talvez sirvam para comprovar o valor da turma, mas não pretendem, certamente, granjear nenhum atestado de perfeição e, muito menos, servir para omitir alguns dos problemas verificados. O principal problema da turma, talvez, consistisse em existir alguns alunos que, face ao bom entendimento entre todos os membros da turma e os bons resultados obtidos durante os períodos de avaliação, patentes nos números apresentados em cima, não se importavam de assumir o papel de piores alunos da turma. Não porque se considerassem necessariamente como tal, mas porque pareciam preferir contar com a ajuda dos colegas, em vez de se dedicarem, eles mesmo, às actividades implementadas durante as aulas.

Todavia, relativamente aos cinco alunos que, no início do ano, podiam ter sido apresentados como exemplos desta atitude mais problemática, três alunos conseguiram mudar

⁸ Ver introdução do relatório, p. 1.

⁹ Ver anexo A.

bastante, chegando, qualquer um deles, a atingir uma classificação acima de 16 valores, em pelo menos um dos testes de avaliação sumativa, dos dois últimos testes realizados, para além de terem melhorado imenso a sua participação durante as aulas, tornando-a colaborante¹⁰ e assumidamente questionadora. Quanto aos outros dois alunos, daquele grupo de cinco, nunca chegámos a experimentar nenhum tipo de estratégia específica, pois nenhum deles se mostrou sequer disponível para tentar uma maior aplicação nas actividades fomentadas durante as aulas. Ambos tinham positiva (e um deles conseguia manter essa classificação entre o nível 12 e o 13) e provavelmente, por razões diferentes, pareciam estar satisfeitos com isso.

A turma do 10º C1 era composta por 29 alunos entre os 14 e os 16 anos (só um tinha 16 anos), 7 dos quais eram rapazes e 22 eram raparigas. A relação pedagógica com esta turma foi mais difícil de concretizar e desenvolver, e julgamos que um dos factores, que mais pesou para desequilibrar a balança a favor de tais dificuldades, foi o número excessivo de alunos.

Outro dos factores, favorável a estas dificuldades, estava relacionado com o dinamismo da própria turma. Apesar de não poder ser caracterizada como uma turma desunida ou muito mal comportada, os seus elementos, inicialmente, pareciam ter receio de trabalhar em prole do ambiente vivido na sala de aula, preferindo demonstrar uma postura generalizada de indiferença, dificilmente rectificada, perante os assuntos tratados durante a transmissão dos conteúdos.

Embora dificilmente, este ambiente foi sendo sujeito a modificações, que acabaram por apresentar resultados positivos no que diz respeito à participação interessada ou à audição atenta dos vários conteúdos (o número de alunos indiferentes foi diminuindo de aula para aula, apesar de algumas bolsas de resistência).

Vamos apresentar, apenas, dois exemplos que julgamos conseguirem dar uma ideia sobre o ambiente indiferente, e, às vezes, barulhento, vivido com esta turma.

Tanto nas aulas com a turma do 11º C1, como com as do 10º C1, havíamos proposto comunicar por *email*, com todos os alunos que tivessem dúvidas, para além de podermos usar este meio para enviar exercícios, corrigir resoluções ou outros materiais. Para tal, só precisaríamos de uma folha com todos os endereços dos alunos. A turma 11º C1 respondeu prontamente a esta proposta, mas a turma do 10º C1 acabou por não demonstrar interesse em

¹⁰ Um destes alunos acabou por participar, como actor, na peça de teatro realizada em colaboração com os professores Paulo Robalo e Rui Machado.

empreender tal tarefa e, apenas, depois da orientadora de estágio ter indicado a delegada de turma, esta se prestou a dar o seu próprio endereço, ficando responsável por reenviar os nossos *emails* aos seus colegas (apesar de, por vezes, com uma semana ou mais de atraso).

O outro episódio teve a ver com o decorrer das próprias aulas. Ao fim da segunda aula, do primeiro bloco de aulas consecutivas destinado a esta turma¹¹, tivemos de desistir da utilização de metodologias de tipo indutivo, isto é, tivemos de desistir da apresentação e discussão de casos concretos que supostamente serviriam para propiciar aos alunos a antevisão e a indução de um conteúdo mais geral, que nunca era mencionado antes da apresentação dos exemplos. Estas metodologias requeriam a colaboração e a atenção da maioria dos alunos da turma, portanto, não bastava que apenas alguns alunos participassem de forma questionadora e interessada, desde que e a maioria preferisse continuar a falar uns com os outros.

Mas, como estagiários temos de ser perseverantes e tentar novas estratégias, mesmo quando desconhecemos que resultados esperar com as mudanças desencadeadas. E, foi isso que aconteceu, a partir do momento que resolvemos trocar as metodologias indutivas por metodologias de fundo dedutivo e passámos a implementar as estratégias argumentativas, descritas na parte reflexiva do relatório. Os resultados obtidos, mais uma vez, só podem ser comprovados através das classificações registadas durante os períodos de avaliação sumativa, mas devemos acrescentar que as classificações¹² desta turma não espelham as dificuldades que tiveram de ser superadas. Finalmente, queremos realçar que após a implementação de tais estratégias o nosso relacionamento com os alunos melhorou bastante, apesar da persistência de algumas situações de indiferença e de ruído inusitado.

1.3. Aulas leccionadas, aulas assistidas e outros acontecimentos.

A primeira vez que reunimos o núcleo de estágio, foi no dia 4 de Setembro, dia estipulado pela Escola Secundária de Miraflores para receber os professores, identificar algumas regras de utilização dos equipamentos, efectuar a distribuição dos núcleos de actividades extra-curriculares e a calendarização dos vários períodos lectivos, e, finalmente, proceder à apresentação resumida do Projecto Educativo¹³ (2003/2006) e do Projecto

¹¹ Ver p. 15 do relatório.

¹² Ver anexo A.

¹³ Todas as actividades desenvolvidas na Escola Secundária de Miraflores procuram ir de encontro ao Projecto Educativo de Escola, que apresenta como lema a necessidade de “*caminhar para o sucesso*”, tendo em

Curricular¹⁴ (2009/2010).

Nesta fase inicial, também assistimos a uma reunião do grupo de professores da disciplina de Filosofia, onde cada um dos professores, incluindo os estagiários, se auto-apresentou, e onde foram fixados calendários (avaliação, semana da Filosofia, *etc.*), distribuídos horários, turmas e disciplinas pelos professores. Finalmente, foram propostas algumas iniciativas interdisciplinares, assim como algumas actividades extra-curriculares e várias hipóteses para visitas de estudo.

Apenas durante a segunda semana de aulas (a primeira foi dedicada a apresentações e à realização de testes diagnósticos), o núcleo de estágio voltou a reunir para especificar a atribuição das turmas e horários pelos três professores-estagiários e para definir a existência de duas reuniões semanais do núcleo de estágio, todas as terças e sextas-feiras de manhã, com a duração aproximada de duas horas. Relativamente aos dois anos lectivos do ensino secundário, 10º e 11º anos, ficámos com duas turmas, ambas designadas por C1, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Mas, no que dizia respeito à distribuição dos períodos de docência, tivemos de dividir a turma 10º C1 com a estagiária (Dolores Borralho). Contudo, esta divisão não significava que tivéssemos de desenvolver uma parceira, antes pelo contrário, pois, cada conjunto de aulas distribuído pelos três estagiários, era da exclusiva responsabilidade de apenas um estagiário, para além da óbvia responsabilidade da professora orientadora.

Nestes encontros do núcleo de estágio, passaram a ser debatidas as críticas, positivas ou não, apontadas pela professora orientadora, ou pelos outros dois estagiários, ao trabalho desenvolvido por cada um dos estagiários (processos de hetero-avaliação), e passaram a ser referidas as dúvidas e reveladas as dificuldades, sentidas por cada um dos professores

vista a aprendizagem e a harmonização de um conjunto de aspectos relacionados com a multiculturalidade, a saúde, o desporto, o respeito pelo ambiente e a promoção das ciências experimentais, ao mesmo tempo, que incentiva o contacto com as novas tecnologias de informação. De maneira geral, podemos dizer que o objectivo principal consta da integração num todo social e cultural, supondo a aquisição de um conjunto de competências (exercitar da cidadania e saber estar com os outros; ser criativo e participativo; ser autónomo e auto-crítico) consideradas indispensáveis aos princípios que norteiam a questão fundamental da Educação para a Cidadania. Ver site: <http://www.esmiraflores.pt/>.

¹⁴ O Projecto Curricular da Escola Secundária (com 3º Ciclo) de Miraflores tem como objectivo a definição de estratégias que impliquem o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem: a definição de opções curriculares e prioridades pedagógicas, a definição das competências gerais, transversais e essenciais a cada disciplina, assim como das áreas disciplinares e das actividades em que os alunos e outros elementos da comunidade educativa podem vir a envolver-se. Tem como referência o Currículo Nacional, definido como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos durante o nível de ensino que frequentam, o Projecto Educativo de Escola (PEE) e serve de suporte para a elaboração dos Projectos Curriculares de Turma (PCT) e dos Planos de Trabalho de Turma (PTT). Ver site: <http://www.esmiraflores.pt/>.

estagiários (processo de auto-avaliação). Ainda, em tais reuniões, eram apreciadas as planificações, justificadas e discutidas as estratégias pedagógicas aplicadas, perante as especificidades de cada uma das turmas, assim como as metodologias mais aconselhadas ao tratamento de certos conteúdos. Outras actividades, levadas a cabo durante as reuniões, tiveram que ver com a determinação e a calendarização de actividades extra-curriculares, que passavam a constar do plano¹⁵ anual de actividades previsto pelo núcleo de estágio, e, ainda, com a preparação dos períodos de avaliação dos alunos, o que envolvia a selecção dos conteúdos a incluir nos testes de avaliação sumativa, a elaboração cuidada de cada grupo de perguntas, a atribuição das classificações mediante a fixação de um critério de correcção e, finalmente, a construção de grelhas de classificação.

O primeiro contacto, com ambas as turmas, apenas foi concretizado durante a segunda semana de aulas (última semana de Setembro), através da correcção, em tempo de aula, dos testes diagnósticos¹⁶, cuja elaboração e conjunto de respostas aceitáveis¹⁷ haviam sido previamente propostos, e debatidos, por cada um dos estagiários com a professora orientadora, durante a primeira semana de aulas.

Após o primeiro contacto, durante cerca de três semanas, assistimos às aulas leccionadas pela professora orientadora ao 11º C1 e ao 10º C1. Assistir às aulas da orientadora de estágio foi muito positivo porque permitiu conhecer os alunos, e dar-nos a conhecer, a quem iríamos depois dar aulas, e, porque foi muito importante observar o seu modo de leccionação. Os principais aspectos, verificados com estas observações, foram os seguintes: a terminologia filosófica utilizada pela professora; a articulação de conteúdos; as actividades implementadas; a gestão do tempo gasto nas actividades; a informalidade/formalidade do discurso; a gestão das intervenções dos alunos e do ruído de fundo; a importância da intervenção e da participação dos alunos; o modo como a autoridade educativa da professora era sustentada, manifestada e admitida pelos alunos; a criação de situações de questionamento (muitas destas situações eram *provocadas* pela professora). No entanto, julgamos que estas observações deviam ter sido acompanhadas por grelhas que teriam servido para registar os diferentes momentos da aula. A utilidade destas grelhas não se restringiria à organização que podiam ter conferido a estas observações, já que também podiam ter servido de guia das ocorrências e dos momentos que constituem uma aula, pois qualquer estagiário, que nunca

¹⁵ Ver anexo B.

¹⁶ Ver anexo C.

¹⁷ Ver anexo D.

tenha sido professor anteriormente, dificilmente reconhecerá, sem ajuda, muitos dos aspectos a que podia ter prestado atenção, porque não sabe como os identificar nem valorizar.

Depois, enquanto as colegas estagiárias continuavam a assistir às aulas da orientadora de estágio, inaugurámos a leccionação de aulas com a turma 11º C1. A esta turma foram dados dois blocos de aulas: no primeiro, que durou, desde a penúltima semana¹⁸ de Outubro, até à última semana de Novembro, foi leccionada a 1ª Sub-unidade, “**Argumentação e lógica formal**”, incluída na 1ª Unidade, “**Racionalidade argumentativa e Filosofia**”, do programa de Filosofia do 11º ano; no segundo bloco, que durou, desde a segunda semana de Março, até à última semana de Abril, foi leccionada a 1ª Sub-unidade “**Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva**”, incluída na 2ª Unidade, “**O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica**”.

Destes dois conjuntos de aulas resultaram sete aulas previamente planificadas¹⁹, no que diz respeito ao primeiro bloco, enquanto que, no segundo bloco, foram efectuadas nove aulas planificadas para além de três aulas seguidas, em cada um destes blocos, que não precisaram de ser planificadas porque estavam relacionadas com os momentos de avaliação que aconteceram durante estes dois períodos.

A primeira destas três aulas era destinada à realização de revisões e ao *tirar dúvidas* dos alunos, e a segunda correspondia à realização do teste de avaliação, que englobava a matéria incluída no teste anterior e a matéria mais recente, ainda não sujeita a nenhum tipo de avaliação sumativa. A terceira aula, por sua vez, era dedicada à correcção dos testes sumativos e ao comentário acerca da correspondência, conseguida por alguns alunos, ausente noutros, entre a forma das perguntas e a construção das respostas dadas, sempre acompanhado de um esclarecimento sobre o modo mais eficiente de conseguir, com a resposta, apresentar um dado conteúdo da matéria.

As aulas, à turma do 10º C1, também foram divididas em dois conjuntos de aulas consecutivas, tendo, o primeiro bloco, sido iniciado na segunda semana de Novembro e durado até à primeira semana de Janeiro, enquanto que, o segundo bloco, mais curto, durou pouco mais de duas semanas, desde o fim da penúltima semana de Abril até ao final da primeira semana de Maio. No primeiro bloco foram leccionados os conteúdos filosóficos integrados na 2ª Unidade do programa de filosofia do 10º ano, “**A acção humana e os**

¹⁸ Cada semana de aulas correspondia à ocorrência de dois períodos de aulas que aconteciam à terça e quinta-feira, tendo cada período a duração de noventa minutos.

¹⁹ Ver anexo E.

valores”, relativos à 1ª Sub-unidade, “*A acção humana: análise e compreensão do agir*”, por sua vez, dividida em dois capítulos, “*A rede conceptual de acção*” e “*Determinismo e liberdade na acção humana*”. No segundo bloco, apenas foi leccionado o último capítulo, “*Ética, direito e política*”, integrado na 3ª Sub-unidade, “*A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial*”, por sua vez, incluída na 2ª Unidade já identificada, “*A acção humana e os valores*”.

Destes dois blocos de aulas, resultaram oito aulas planificadas²⁰ no primeiro bloco, e apenas três no segundo bloco, sem contar com as três aulas dedicadas à avaliação sumativa. Contudo, no segundo bloco, só foram levadas a efeito duas aulas não planificadas, uma de revisões e outra de realização do teste sumativo, pois a terceira aula, normalmente reservada para a correcção deste teste, acabou por não acontecer, não obstante isto contra o envio, por email, dessa correcção, como acontecia com todos os testes de avaliação sumativa.

A presença da professora orientadora, nas aulas destinadas à Prática de Ensino Supervisionada, cuja condução era da responsabilidade do estagiário, era, sobretudo, dedicada ao registo das observações de desempenho de cada um dos estagiários. Geralmente, a orientadora de estágio apenas intervinha em três situações: quando se impunha a rectificação da exposição dos conteúdos, por sinal, realizada incorrectamente ou de forma pouco clara; quando se impunha um acrescento de autoridade, alcançável mediante a sua *voz de comando*; quando se impunha a apresentação de casos que permitissem corroborar a exposição de algum conteúdo que tivesse despertado o interesse dos alunos e motivado o debate de ideias, de tal forma que esta intervenção acabava por contribuir para o enriquecimento desse debate ou para o encorajamento da curiosidade crítica revelada pelos alunos.

1.4. Tarefas extra-lectivas.

Não obstante a singularidade do acontecimento, foi, precisamente, o conjunto de tarefas relacionadas com a elaboração dos testes diagnósticos²¹ e com a respectiva correcção modelo a fornecer o primeiro sintoma de necessidade organizacional, subjacente à profissão de professor. A organização do tempo extra-lectivo, de forma a articular, com eficácia, a realização de um vasto número de tarefas extra-lectivas, sem prejudicarmos a qualidade do

²⁰ Ver anexo F.

²¹ “São dados pelo professor no começo do ano para fazer uma ideia da situação cultural da classe e de cada aluno, para ver se os pré-requisitos necessários para enfrentar certo curso estão satisfeitos”
Bartolomeis, Francesco (1999), *Avaliação e orientação*, p.68.

nosso dia-a-dia, começou, desde essa altura, a constituir-se como algo inexoravelmente presente no nosso quotidiano de estagiários.

As actividades extra-lectivas podem ser divididas em três grandes grupos: as actividades que visam antecipar e planear os tempos lectivos; as actividades que se destinam a corrigir e a avaliar os diferentes tipos de exercícios, trabalhos e testes levados a cabo pelos alunos; as actividades que acontecem com intuítos organizativos, por exemplo, participar em reuniões, redacção de actas e relatórios, organização e participação em visitas de estudo ou noutras actividades extra-curriculares, *etc.*.

1.4.1. Planificações e materiais de apoio didáctico-pedagógicos.

No primeiro grupo, devem ser incluídas as seguintes actividades: as actividades que digam respeito à concretização de planos de aula²² ou de planos de unidade²³; as actividades que passam pela elaboração de materiais com fins didáctico-pedagógicos e que pretendem correlacionar os conteúdos a ensinar com os interesses e ritmo adequados a cada turma, como a construção de *power points* com resumos da matéria, ou a pesquisa de filmes, *sites*, notícias, bandas desenhadas²⁴ e de textos filosóficos, ou não²⁵.

O exercício de planificação realiza-se antes da leccionação de cada aula. A tal exercício deve ser inerente a articulação dos conteúdos educativos e a escolha das actividades e estratégias a implementar em cada aula, que visem a transmissão desses mesmos conteúdos. Já a gestão do tempo gasto em cada uma das actividades, e do tempo gasto na transição entre elas, deve ser pensada a partir da especificação dos objectivos de aprendizagem a alcançar por

²² Cada plano de aula foi elaborado através do preenchimento de uma tabela composta por cinco colunas, cada uma intitulada consoante o conjunto de determinações para que se destinava: Competências, Objectivos, Conteúdos, Estratégias e Actividades, Avaliação. Para cada uma delas, deviam utilizar-se termos que não fossem susceptíveis de muitas interpretações. Por exemplo, as competências deviam ser enunciadas com substantivos, porque estes serviam mais perfeitamente à nomeação das aptidões a consubstanciar no aluno, e os objectivos através de verbos, porque estes conseguiam indicar as atitudes comportamentais dos alunos necessárias ao desempenho dos objectivos, e facilitavam a possibilidade de verificação por parte do professor. Por isto, verbos, como *saber*, *compreender* ou *apreciar* não se adequavam à apresentação dos objectivos de aprendizagem, pois não representavam acções verificáveis por outro que não o aluno; outros verbos como *listar*, *identificar* ou *relacionar* eram considerados adequados, pois representavam acções verificáveis por outros que não os alunos.

Ver Arends, Richard I. (1995) *Aprender a Ensinar*, p. 55.

²³ A planificação de unidade (ver anexo G) oferecia outro tipo de dificuldades. Nestas planificações era indispensável determinar um conjunto de objectivos, competências, conteúdos e actividades que servissem para configurar o decurso geral de uma série de aulas, que podia durar semanas ou meses, dependendo da extensão da unidade didáctica que se pretendia planificar. As dificuldades decorrentes deste tipo de planificação resultaram principalmente da falta de experiência, pois uma boa planificação de unidade depende do reconhecimento da receptividade e do interesse despertado nos alunos, quando se parte de determinado encadeamento de conteúdos.

²⁴ Ver anexo H.

²⁵ Ver anexo I.

aula e do conhecimento das características de cada turma.

A planificação aula-a-aula²⁶ também serve para predeterminar as competências de aprendizagem a desenvolver, consoante os requisitos cognitivos associados a cada um dos conteúdos visado e das actividades a realizar. O programa de Filosofia, tal como está publicado, sofre transformações e é adaptado mediante o processo de planificação, através de acrescentos, de supressões e das diversas articulações estabelecidas entre os conteúdos filosóficos, que derivam das decisões tomadas sobre o ritmo e sobre a sequência mais adequada aos níveis de interesse previstos em cada turma, assim como dos juízos formados sobre o próprio desempenho perante a necessidade de trabalhar certos conteúdos (alguns conhecimentos, considerados fáceis para um professor, podem ser considerados difíceis por outro; existem conhecimentos mais objectivos e outros mais especulativos, *etc.*). Deste modo, a realização de planos permite alcançar maior segurança²⁷ e clareza na transmissão das matérias e melhor organização e fluidez na articulação entre conteúdos.

É normal que as decisões e os juízos inerentes ao processo de planificação, que se constituem como actividades mentais nunca directamente observáveis, configurem a planificação como uma actividade subjectiva cujo aperfeiçoamento não depende da aprendizagem directiva²⁸. Por conseguinte, apesar de existirem modelos e métodos de planificação, a efectivação das nossas planificações exigiu que partíssemos sempre da vivência pessoal dos resultados que iam sendo obtidos.

Durante as aulas de Didáctica e Metodologia do Ensino em Filosofia I e II, disciplinas que fazem parte do currículo de mestrado em Ensino da Filosofia para o Ensino Secundário, era normalmente aconselhado que, para elaborar um plano de aula, se iniciasse pela determinação dos objectivos de aprendizagem. Contudo, muitas vezes, sentimos

²⁶ “Durante o estágio, o professor orientador pode exigir ao estagiário a redacção diária de planos detalhados, mesmo que sejam curtos.” Arends, Richard I. (1995) *Aprender a Ensinar*, p. 59.

²⁷ Basta pensar no plano de aula, como o texto de um discurso a ser proferido perante uma audiência, para perceber como este tipo de planificação pode ajudar. Um orador quando discursa pela primeira vez precisa de seguir um conjunto de notas detalhadas e articuladas entre si, ou um texto redigido previamente. Mas, à medida que vai ganhando experiência ou que vai memorizando o discurso, através de palestras repetidas, torna-se cada vez menos necessário utilizar apontamentos, pois este orador tornar-se-à cada vez mais espontâneo e seguro do trilho discursivo a seguir. Assim, quando um plano de aula incluir uma apresentação clara dos objectivos e pressupuser uma sequência de actividades de aprendizagem (assim como dos conteúdos a ensinar) que se adequa a tais objectivos e acaba por activar nos alunos a expectativa do cumprimento de tais objectivos, então este plano de aula conseguirá desempenhar a mesma tarefa que o texto redigido com antecipação pelo orador.

²⁸ “Mesmo quando se produzem planos escritos, apenas uma porção muito pequena da planificação que ocorre na mente do professor é que é representada. Esta natureza privada da planificação faz com que seja difícil aos professores inexperientes aprender com os mais experientes.”

Arends, Richard I. (1995) *Aprender a Ensinar*, p. 50.

necessidade de iniciar as planificações de aula determinando primeiro os conteúdos e estratégias a promover durante as aulas.

Esta última tendência verificou-se mais vezes durante a leccionação dos dois blocos de aulas destinados ao 11º ano, mas, durante o primeiro bloco de aulas leccionadas ao 10º ano, esta tendência deixou de acontecer, no mínimo, de forma tão determinante. Sobretudo ao longo do debate entre Determinismo e Libertismo, passámos a sentir maior facilidade na realização dos planos de aula, quando preenchíamos, em primeiro lugar, a coluna dos objectivos de aprendizagem e somente, a partir dela, articulávamos os conteúdos a ministrar e decidíamos sobre as estratégias e actividades a promover nessas aulas²⁹. Começar as planificações pelos objectivos, serviu especialmente para *pensar as aulas* a partir da articulação entre o desenvolvimento das competências dos alunos e a aquisição de conhecimentos e conteúdos disciplinares, o que, certamente, acabou por influenciar a nossa escolha e decisão a favor da aplicação das estratégias de argumentação.

Outra dificuldade, relacionada com a planificação, teve a ver com a necessidade de adequar a sua extensão, à duração das aulas (90min), tarefa de gestão e de organização que acabou por exigir muito cálculo mental, já que obrigava à criação de esquemas horários que pretendiam articular os diversos momentos lectivos, sem esquecer de juntar a esse cálculo o grau de incerteza ajustado à nossa inexperiência.

Mas, depois de termos gasto muitas horas em planificações, e após a realização de onze planos de aula para a turma C1 do 10º ano, e dezasseis planos para a turma C1 do 11º ano (para além dos planos de unidade), concluímos que, de cada vez, íamos ficando mais à vontade com o processo de planificação e satisfeito com as planificações obtidas. Aliás, com o decorrer do estágio, verificámos que, tanto o sucesso alcançado como o insucesso obtido na leccionação das aulas, estavam fortemente relacionados com a maior ou menor perspicácia manifestada no exercício da planificação, através do qual procurávamos determinar e qualificar os diferentes momentos em que cada aula devia ser segmentada.

No que diz respeito à preparação de materiais didáctico-pedagógicos, a nossa intervenção foi bastante diversificada. Os materiais utilizados para projectar sínteses intermédias ou mapas conceptuais, em *Power Point*³⁰, tiveram de ser económicos na

²⁹ “Embora se aconselhe os professores em início de carreira a fazerem planificações que comecem pelos objectivos, estes não se deverão sentir culpados se o seu «sentido inato» lhes disser para planificarem o conteúdo e as actividades da instrução primeiro e só depois retomarem os objectivos. Parece ser isto que os professores mais experientes fazem.” Arends, Richard I. (1995) *Aprender a Ensinar*, p. 49.

³⁰ Ver anexo J.

exposição, isto é, tiveram de ser elaborados com a menor quantidade de informação, face às necessidades do tema exposto, e, por isso, tiveram de revelar preocupações com a objectividade, com a clareza, e com o rigor dos termos utilizados. Tiveram, também, de ser apelativos e dimensionalmente ajustados ao campo de projecção, além de procurarem representar um encadeamento, entre noções ou conceitos, caracterizado pela leitura simples. Tais materiais serviram sobretudo para ajudar os alunos a analisar, memorizar e a relacionar algumas ideias e noções principais.

Os formatos não convencionais visavam activar, nos alunos, motivos de curiosidade e de interesse, para além de tentarem promover a diversificação das actividades a desenvolver. Já os textos filosóficos, mais utilizados por nós, foram seleccionados de acordo com quatro das características indispensáveis ao discurso filosófico – a parcimónia, a coerência, o rigor e a clareza – e de acordo com os conteúdos a transmitir, o que tanto justificou a utilização de alguns clássicos, como textos de Aristóteles (384; 322 a.c.), D. Hume (1711; 1776), Descartes (1596; 1650), entre outros, ou, em alternativa, de textos de alguns filósofos actuais, como Fernando Savater (1947; –) ou John Searle (1932; –).

1.4.2. Avaliação.

A avaliação foi considerada como a parte do processo educativo que mais tempo extra-lectivo acabou por consumir. O acompanhamento da realização e a correcção dos testes ³¹ de avaliação sumativa, de cada uma das turmas, mesmo daqueles que calharam em datas que caíam fora dos limites cronológicos estabelecidos pelos blocos de aulas (atrás identificados), foram tarefas que recaíram sob a responsabilidade dos respectivos estagiários.

A elaboração e a correcção de todos os testes de avaliação sumativa, bem como a apresentação de propostas de classificação e a constituição de um critério que a justificasse, fizeram parte do conjunto de responsabilidades assacadas ao estagiário. Tudo isto, apesar da atribuição final das classificações depender sempre do parecer definitivo da orientadora, mais conhecedora das variáveis em jogo (capacidade de expressão de cada aluno, critérios de exigência, modelos de resposta e de excelência, *etc.*) e da ponderação das possibilidades de caminhos-solução (respostas) que cada pergunta permitia engendrar.

A correcção dos testes de avaliação sumativa exigia a concepção prévia de respostas modelo para cada pergunta, a partir das quais era estruturado um critério que passava a

³¹ Ver anexo K.

presidir à atribuição das cotações. A segunda etapa da correcção consistia na leitura do conjunto de testes resolvidos; esta leitura era realizada grupo a grupo (primeiro líamos o grupo I de todos os testes, depois o grupo II e assim sucessivamente) e normalmente era repetida três vezes, mas nem sempre, dependendo da própria pergunta (se fosse de escolha múltipla bastavam duas vezes) e do texto apresentado em cada resposta. A primeira leitura servia para criar uma primeira impressão e rectificar os erros de português; na segunda leitura fazíamos uma comparação entre a resolução dos testes de avaliação sumativa, que, depois, eram ordenados segundo o valor das respostas dadas, pois era neste momento da correcção que atribuíamos as classificações a cada uma das respostas, ainda que provisórias; a terceira leitura servia para verificar os resultados das classificações finais dos testes de avaliação sumativa e para rectificação de noções ou conceitos filosóficos inadequados.

As propostas de classificação foram realizadas mediante duas etapas de elaboração: inicialmente, estabelecia-se um critério de correcção³², que procurava relacionar as respostas dadas com as cotações previamente determinadas para cada pergunta; finalmente, depois de calculado o somatório das cotações atribuídas a cada uma das respostas, registavam-se as classificações, ainda provisórias, numa grelha³³ representativa de todos os alunos da turma.

A maior dificuldade sentida durante a elaboração dos testes de avaliação sumativa estava relacionada com a redacção das perguntas de resposta aberta, mais especificamente, com a selecção das palavras mais apropriadas para compor uma pergunta: primeiro, as perguntas deviam de instruir os alunos sobre o que é pretendido sem ambiguidades, então a selecção de palavras que compunha a pergunta devia de precisar qual a forma como os alunos deveriam de tratar a matéria (comparar, descrever, apresentar, *etc.*); segundo, cada pergunta devia de exigir apenas uma acção por parte do aluno, quanto muito duas; por exemplo, pedir uma justificação, após ter pedido para identificar algo num texto; terceiro, a pergunta devia de ser formulada sem utilizar o modo interrogativo, de forma a evitar respostas de sim ou não.

Embora tenhamos dedicado grande parte desta secção à avaliação sumativa – o que se justifica facilmente, pois os únicos resultados registados sobre o desempenho dos alunos que foram sujeitos a uma análise comparativa e quantificadora provêm das avaliações sumativas –, também chegámos a elaborar testes de avaliação formativa (apenas nos dois primeiros blocos do estágio), de maneira a tentar atingir dois objectivos: fornecer ao aluno a

³² Ver anexo L.

³³ Ver anexo M.

possibilidade de, ele próprio, poder se certificar sobre a qualidade da compreensão exercida, e exercitada por si mesmo, relativamente aos conteúdos já leccionados e do à vontade com que consegue aplicar os conhecimentos, supostamente adquiridos, em situações de questionamento, sem ter de o fazer sob a pressão que a avaliação sumativa normalmente representa; revelar o *feedback* do aluno relativamente às estratégias e actividades desenvolvidas nas aulas³⁴, através da apreciação dos conhecimentos revelados nas respostas, e a partir desse *feed-back* requalificar os objectivos definidos nas planificações.

1.4.3. Actividades extra-curriculares.

Devido às prevaletentes distâncias geográficas, as reuniões do núcleo de estágio decorreram apenas durante o horário previsto, todas as semanas, às terças e sextas-feiras. Contudo, o contacto quase diário era mantido via Internet, mediante a qual era possível ter acesso aos materiais, dúvidas e problemas uns dos outros. Como exemplo deste ambiente saudável, podíamos referir o processo de colaboração vivido entre os vários elementos do núcleo, incluindo também a nossa orientadora, aquando da realização das várias actividades extra-curriculares (visitas de estudo) ou o trabalho efectuado em torno da peça de teatro “*A Morte pode ser um objectivo*”, actividade concretizada no dia da Escola, e organizada em parceria com o professor Paulo Robalo (docente de Ed. Visual, responsável pelo núcleo de teatro), e com cinco alunos (Afonso, João, Pedro do 11º C1; Catarina e Teresa do 10º A1) que integravam duas das turmas em que o ensino supervisionado foi desenvolvido.

Por outro lado, todas as actividades realizadas pelo núcleo de estágio e efectuadas dentro do recinto escolar, tiveram bastante participação. Exemplos, disto mesmo, foram as duas palestras³⁵ organizadas na biblioteca da escola ou a actividade desenvolvida no dia da Filosofia, *À procura da pergunta perdida*, efectuada mediante a *visita* a algumas salas de aula.

³⁴ “A avaliação não se situa no fim de um certo processo de aprendizagem ou de produção: acompanha-o ao longo do seu percurso para controlar continuamente a adequação dos métodos aos fins. Este controle tem como protagonistas tanto os professores como os alunos – a avaliação em situação escolar não se limita ao aluno/indivíduo; diz também respeito ao aluno tal e qual como consegue ser em virtude daquilo que a escola põe à sua disposição e pelo modo como o professor desenvolve o seu trabalho educativo.”

Bartolomeis, Francesco (1999), *Avaliação e orientação*, p.23.

³⁵ “A Arte de Questionar”, pelo Professor Doutor Óscar Brenifier e “*Contracepção e infecções sexualmente transmissíveis*”, pela Doutora Clara Bicho.

Parte Reflexiva

Sumário:

A questão acerca da importância da argumentação para o ensino (e aprendizagem) da Filosofia, suscitada durante a Prática de Ensino Supervisionada, vai ser dividida em três capítulos. De modo a simplificar a compreensão desta questão, podemos explicitar este tema partindo de cada uma das proposições que compõem o próximo argumento, que passará a ser identificado como argumento-questão do relatório:

1ª Premissa: As estratégias argumentativas são adequadas ao ensino da Filosofia.

2ª Premissa: Se as estratégias argumentativas são adequadas ao ensino da Filosofia, então a argumentação é uma competência cujo desenvolvimento é inerente à aprendizagem da Filosofia.

Conclusão: Logo, a argumentação é uma competência cujo desenvolvimento é inerente à aprendizagem da Filosofia.

O segundo capítulo do relatório vai apresentar uma estrutura descritivo-reflexivo (mais descritiva), e nele vai ser efectuada a defesa da primeira premissa, enquanto que o terceiro capítulo, mais o capítulo consagrado à conclusão, estão destinados a uma reflexão mais abrangente sobre as expectativas e necessidades desencadeadas ao longo do estágio. Mais especificamente, no terceiro capítulo, proceder-se-á à defesa da segunda premissa do argumento-questão e, na conclusão, à apresentação de um conjunto de considerações finais, efectuadas a partir da conclusão do argumento-questão e vocacionadas para a abordagem reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada.

2º Capítulo: Defesa da 1ª Premissa.

2.1. Estratégias educativas.

A defesa da primeira premissa do argumento-questão obriga a que, antes de tentarmos alcançar a demonstração da sua veracidade, mediante a apresentação de exemplos corroborantes, retirados das aulas leccionadas, se proceda a uma breve explicação do que se pretende significar com a designação de estratégias educativas.

Duas das funções da educação escolar consistem em fornecer instrumentos que possibilitem a organização da informação fornecida aos estudantes e em fornecer modelos de exposição que confirmem clareza e precisão às ideias expostas, de modo a permitir, com eficácia, o seu reconhecimento por parte dos alunos. Procura-se, com estas duas funções, propiciar significados claros, estáveis e ausentes de ambiguidades, de modo a poderem ser apreendidos, por longos períodos de tempo, como um conjunto de conhecimentos organizados e articulados de que o aluno possa vir a dispor³⁶. Cabe ao professor³⁷ (e conseqüentemente ao estagiário) ter de assumir a responsabilidade de expor os conteúdos segundo uma forma potencialmente significativa, mediante a qual saliente, valorize, explique e contextualize as principais ideias e conceitos das várias matérias presentes no programa, e o impeça de apenas listar ideias e conceitos como se bastasse ao aluno decorá-los, para voltar a empregá-los em época de testes.

Por tudo isto, as estratégias educativas podem ser entendidas como o conjunto de procedimentos que pretendem configurar uma determinada prática em torno de um objectivo de aprendizagem ou de uma decisão pedagógica, implicando para isso a fixação de algumas regras que moldam a conduta de alunos e professores, sem inibir a participação criativa³⁸ de todos os alunos, segundo uma atitude de abertura à possibilidade de introdução de mudanças.. Este conjunto de procedimentos requer que o professor procure reconhecer as características próprias de cada turma, incluindo aqui as diferenças individuais diagnosticadas com o decurso das aulas, sem nunca menosprezar as possíveis lacunas da sua própria formação, nem as características da sua personalidade ou o seu modo de pensar a educação e a vida³⁹,

Descobrir formas de exposição que consigam relacionar os conteúdos, apresentados durante as aulas, ao conhecimento e às estruturas cognitivas já presentes em cada estudante, vai depender bastante das estratégias educativas reconhecidas e aplicadas pelo professor.

³⁶ Adaptado a partir de Arends, Richard I. (1995) *Aprender a Ensinar*, p. 272.

³⁷ “*Tenhamos presente que, (...) sabendo quais são os objectivos e os conteúdos da nossa programação, o que importa é sabermos como a partir daí, organizamos as actividades da aula. Esta fase implica a consideração de dois planos: um plano horizontal que exprime as componentes, a estrutura e os âmbitos em que pretendemos intervir (de alguma forma reflecte o nosso modelo de aprendizagem e em que aspectos ou dimensões do sujeito cremos que pode/deve intervir a escola); um segundo plano é processual (que tipo de passos se dão no desenvolvimento da intervenção e em que condições devemos ter em conta esses passos).*”

Zabalsa, Miguel A. (2000) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, p. 137.

³⁸ Uma partida de xadrez também tem regras e procedimentos que automatizam, até certo ponto, os gestos dos contendores, mas o que continua a fazer a diferença entre dois jogadores de xadrez é a capacidade de leitura do jogo e, portanto, a espontaneidade e a capacidade criadora de cenários de ambos.

³⁹ Ferreira, M. S., Santos, M. R. (1994) *Aprender a Ensinar/ Ensinar a Aprender*, p. 48.

2.2. Estratégias e tarefas de argumentação⁴⁰.

Durante o primeiro bloco de aulas da turma 10°C1, a utilização de estratégias educativas, que implicaram a competência argumentativa dos alunos, serviu, principalmente, para emprestar dinâmica às metodologias de cariz dedutivo, usadas na exposição directa dos conteúdos, e um formato especial, facilmente reconhecível por parte dos alunos, que se ajustava à transmissão desses mesmos conteúdos, através da interpretação de argumentos.

Só, com o decorrer do estágio, estas mesmas estratégias passaram a conceder mais atenção ao próprio desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. Apenas adoptámos estratégias argumentativas mais complexas e exigentes no penúltimo conjunto de aulas do estágio (segundo bloco de aulas com a turma 11° C1), já que, só nessa altura, as estratégias educativas utilizadas passaram a contemplar a realização de tarefas que obrigavam à construção e desconstrução ou ao reconhecimento de argumentos, para além das tarefas de interpretação argumentativa, fomentadas desde o primeiro bloco de aulas do 10° C1 e concretizadas mediante a análise crítica de exemplos concretos e de saberes comprovados. A análise crítica prestava-se a indagar por possíveis correspondências entre o que era afirmado, ou negado, em cada uma das premissas que compunham o argumento apresentado, e as situações concretas ou teóricas, entretanto analisadas com a intenção de corroborar a verdade dessas mesmas proposições.

Aliás, este procedimento corroborante pode ser comparado ao modo como está estruturada a defesa do argumento-questão neste relatório. Em primeiro lugar, apresentávamos, aos alunos, argumentos dedutivamente válidos⁴¹ por intermédio dos quais

⁴⁰ Neste relatório “(...) «argumentar» quer dizer oferecer um conjunto de razões a favor de uma conclusão ou oferecer dados favoráveis a uma conclusão. (...) Os argumentos são tentativas de sustentar certos pontos de vista com razões.” Weston, Anthony (1996), *A Arte de argumentar*, p. 13. Costumam ser suportados e justificados através do uso da lógica, mesmo quando a utilizam abusivamente (argumentos falaciosos). Um argumento é a expressão verbal de um raciocínio ou, mais especificamente, de uma inferência. Com inferência, queremos designar o processo mental usado para derivar novos conhecimentos dos conhecimentos que já possuíamos anteriormente. Qualquer raciocínio ou inferência é constituído por juízos (acto de pensar que nos permite expressar algo, estabelecendo uma relação entre um sujeito e um predicado ao afirmar ou negar essa relação), então qualquer argumento (expressão verbal das inferências) tem de ser constituído por proposições (expressão verbal dos juízos). Mais concretamente, qualquer argumento é composto por uma ou várias premissas e uma conclusão: as proposições, para constituírem um argumento, têm de estar relacionadas, de tal modo, que uma delas, designada como conclusão, seja derivada ou sustentada pelas outras, as premissas.

⁴¹ Um argumento dedutivo é a expressão verbal de uma inferência com poder demonstrativo: “os argumentos dedutivos bem construídos são argumentos em que a verdade das premissas garante a verdade das conclusões” (Weston, Anthony (1996), *A Arte de argumentar*, p.69) ou seja, apresentam um encadeamento (forma argumentativa) entre as proposições, que o constituem, que permite considerar este argumento como formalmente válido (dedutivamente válido), e isso significa que os “argumentos (dedutivos) válidos preservam a verdade. Se começar com verdades e raciocinar validamente aquilo a que chegar será verdade.”.

Newton-Smith, W. H. (1998), *Lógica, Um Curso Introdutório*, p. 16.

pretendíamos abordar os conteúdos e as temáticas incluídas no programa de Filosofia. Estes argumentos nasciam de um encadeamento de proposições, e permitiam apresentar as temáticas a tratar segundo uma ordem facilmente reconhecida pelos alunos, que dava a revelar, com precisão, o raciocínio que tinha estado na sua origem. As proposições deviam de ser escritas numa linguagem clara, sucinta e concreta⁴², de maneira a tornar explícito o encadeamento entre as elas. O encadeamento de proposições também tinha de obedecer aos aspectos formais que, com necessidade, regulamentam a articulação de proposições, de maneira a compor os argumentos apresentados sob um dos formatos correspondente a uma das formas especiais argumentativas, normalmente identificadas como dedutivamente (ou necessariamente) válidas. No nosso caso, o formato argumentativo mais utilizado foi o de *modus ponens*⁴³ e, menos vezes, o de *modus tollens*.

Em segundo lugar, eram apreciadas razões e exemplos que visavam a verificação do valor de verdade das premissas, de modo a conseguir sustentar, ou provar, a relevância da validade⁴⁴ dos argumentos apresentados e, por conseguinte, a verdade da sua conclusão. Em terceiro lugar, procedia-se ao escrutínio das objecções, por vezes, através da comparação entre argumentos, que haviam servido para traduzir teorias filosóficas opostas, outras, através da confrontação de proposições-chave, previamente retiradas ou adaptadas a partir das proposições dos argumentos (método argumentativo muito eficaz na explicação das diferenças existentes entre perspectivas e teorias contrárias).

⁴² “Escreva concretamente: evite termos abstractos, vagos, gerais. «Andámos durante horas ao sol» é cem vezes melhor do que «foi um extenso período de laborioso esforço».”.

Weston, Anthony (1996), *A Arte de argumentar*, p. 24-

⁴³ Se representarmos cada uma das proposições por uma letra maiúscula, os formatos *modus ponens* e *modus tollens* podem ser visualizados, como de seguida se apresenta. *Modus Ponens*: A / Se A, então B / Logo B // *Modus Tollens*: Se A, então B / Não B / Logo não A, sendo A e B duas proposições quaisquer.

⁴⁴ A validade é uma propriedade dos argumentos e dos raciocínios. Se a validade dedutiva de um argumento não depende do conteúdo afirmado nas proposições que o constituem (a validade dedutiva depende unicamente da forma do argumento) já a relevância, ou solidez, desta validade depende sempre da combinação dos valores de verdades destas proposições. Um argumento dedutivo é dito como não válido quando à verdade simultânea de todas as suas premissas corresponder uma conclusão falsa. Assim, a relevância ou solidez de um argumento só é garantida com a verdade de todas as premissas e, simultaneamente, da sua conclusão, apesar de poderem existir argumentos cuja validade não é relevante. Por exemplo, «Nenhum homem pratica o mal. Este criminoso é homem. Logo, este criminoso não pratica o mal.» é um argumento dedutivamente válido (F; V; F), apesar de, informalmente (em termos de conteúdo), tal validade, de tipo formal, não poder ser considerada como relevante. Contudo, quando um argumento é dedutivamente válido, a relevância da sua validade pode ser garantida a partir da verdade das suas premissas, pois a sua forma argumentativa, mais a verdade das premissas, obrigam necessariamente à verdade da conclusão. “Assim, para decidirmos se um argumento é relevante temos de usar a seguinte definição: um argumento dedutivo válido é relevante se e somente se (a) existe pelo menos um caso em que todas as premissas podem ser simultaneamente verdadeiras e (b) existe pelo menos um outro caso em que a conclusão pode ser falsa.” (Weston, Anthony (1996), *A Arte de argumentar*, p.133). Se podemos considerar a alínea a) suficientemente clara, já a alínea b) significa que a conclusão não pode ser formada por

2.3. Descrição da aplicação de estratégias de argumentação.

A defesa da primeira premissa do argumento-questão vai ser levada a cabo seguindo um raciocínio lógico do tipo indutivo. Esta verificação indutiva vai implicar que os exemplos apresentados tenham de desvelar a correspondência existente entre as possibilidades oferecidas pelas estratégias de argumentação e as necessidades que decorrem da exposição dos conteúdos filosóficos. Isto significa que, afirmar a importância das estratégias de argumentação para o ensino da filosofia, vai exigir exemplos que mostrem como é que os argumentos de tipo dedutivo podem constituir um meio, ou canal, que proporciona a transmissão dos vários conteúdos da disciplina de Filosofia, e que, simultaneamente, impede tanto o desvirtuamento (falta de rigor, de clareza, de parcimónia, *etc.*), como a alteração ou enfraquecimento do significado desses conteúdos. Supomos que tal só acontecerá, se a descrição dos exemplos revelar as potencialidades oferecidas pela implementação destas estratégias durante as aulas, no que diz respeito à explanação dos conteúdos e à abordagem interpretativa de conceitos ou raciocínios, de teorias ou perspectivas, geralmente articulados, organizados e enquadrados segundo temáticas ou campos de realidade mais vastos.

2.3.1. Sequência de actividades argumentativas.

Os exemplos de aplicação de estratégias de argumentação, cuja descrição vai ser considerada de modo a obter a defesa da 1ª premissa, vão ser retirados do primeiro conjunto de aulas leccionadas com a turma C1 do 10º ano, onde foram tratados os conteúdos incluídos na 2ª Sub-unidade «**Determinismo e liberdade na acção humana**», a última das duas sub-unidades que compõem a 2ª Unidade do programa de Filosofia do 10º ano, «**A Acção humana: análise e compreensão do agir**», embora tivessem acontecido outras situações que tão bem podiam ter cumprido o objectivo de as exemplificar⁴⁵.

uma proposição que pudesse ser sempre ajuizada como verdadeira, independentemente do seu conteúdo. Um exemplo de proposições, que não podem ser constituídas como conclusões de argumentos que se querem relevantes, é a disjunção entre dois enunciados contraditórios, do tipo *A ou não A*, pois a forma da sua construção garante sempre a sua verdade, e, assim, quando fosse afirmada como conclusão, num qualquer argumento dedutivo, obrigaria a que este fosse considerado válido, independentemente do conteúdo das premissas. Este não é o caso das proposições que constituem as conclusões dos argumentos dedutivos deste relatório, pois a verdade destas proposições não é garantida através da sua forma proposicional, sendo apenas garantida no caso de se provar a verdade simultânea das premissas de onde foram derivadas estas conclusões.

⁴⁵ No segundo bloco de aulas leccionadas ao 11º C1, as estratégias argumentativas foram novamente utilizadas, e tanto a identificação como a construção de argumentos podiam servir para exemplificar duas outras actividades representativas da aplicação de estratégias argumentativas, neste caso utilizadas para elucidar o percurso argumentativo utilizado por Descartes na demonstração do *cogito*. Também a confrontação de argumentos e de proposições-chave, foi muito útil para se entender o papel desempenhado pela dúvida neste

A execução de cada uma das aulas, incluídas no bloco de aulas já referido, foi sempre antecipada pela correspondente realização de um plano de aula⁴⁶. De um modo muito geral, as estratégias e actividades implementadas neste bloco de aulas, assim como a articulação de cada uma delas com as outras, passaram a impor uma dinâmica de fundo de tipo dedutivo, quer na gestão como na exposição dos conteúdos. Assim, a apresentação dos conteúdos, nas aulas consagradas à 2ª sub-unidade, passaram a cumprir a seguinte sequência de actividades:

1ª actividade: em primeiro lugar, realizava-se uma exposição inicial do conteúdo filosófico em causa, mediante a leitura de um texto, seguida da respectiva análise, ou, então, a partir da observação comentada de um filme, *etc.*.

2ª actividade: em segundo lugar, o conteúdo filosófico sofria uma transformação e passava a ser apresentado sob a forma de um argumento dedutivo, a partir do qual se seguia uma exemplificação, cuja função passava por mostrar, através de casos concretos, que motivos permitiam corroborar a verdade das premissas constituintes do argumento apresentado e, por necessidade dedutiva, garantir a verdade da conclusão. Por vezes realizava-se também uma confrontação entre proposições-chave, que ajudava ao escrutínio das objecções.

3ª actividade: nesta etapa colocavam-se em prática os conhecimentos alcançados pelos alunos, de forma a propiciar o reconhecimento dos resultados alcançados, ou não, com a exposição argumentativa. Este reconhecimento proporcionava aos alunos a hipótese de, também eles, se certificarem sobre quais eram os conteúdos cujo entendimento continuava mais difícil ou, contrariamente, mais fácil de ser atingido. Para tal, os procedimentos, inerentes a esta terceira actividade, procuravam envolver a participação e colaboração de toda a turma na resolução de exercícios de aplicação (inseridos ou não em fichas formativas) ou na elaboração de sínteses intermédias.

Na descrição, de como decorreu a efectivação de cada uma das três actividades, optámos por ilustrar, mais detalhadamente, a execução daquela enumerada como segunda, porque, afinal, era a que mais directamente estava relacionada com todo o processo argumentativo (construção/desconstrução ou apresentação, interpretação e validação, reflexão e apresentação de objecções e contra-exemplos), enquanto que, relativamente a ela, as outras duas funcionaram sempre e apenas como tarefas auxiliares. Por isto mesmo, a descrição

filósofo, em contraposição com a dúvida própria do cepticismo. No último bloco do estágio, destinado à turma 10º C1, voltámos a empregar este tipo de estratégias, quando procurámos esclarecer a noção de justiça segundo John Rawls (1921; 2002).

⁴⁶ Ver Anexo F.

destas duas actividades auxiliares será muito mais resumida e muito menos pormenorizada.

A primeira actividade foi levada a cabo durante a primeira aula dedicada à 2ª sub-unidade, «**Determinismo e liberdade na acção humana**», com o visionamento de um curto trecho pertencente ao filme-animado, *Waking life*, de Richard Linklater, com a duração aproximada de 4 minutos, legendado em português e de origem norte-americana e que pode ser encontrado no seguinte *link*: www.youtube.com/watch?v=rhOHQRgnvLE.

O visionamento do filme foi repetido em duas aulas consecutivas. A primeira vez, sem interrupções, aconteceu no fim da última aula ainda dedicada à definição de acção humana e, principalmente, à determinação das respectivas condicionantes, conteúdos da 1ª Sub-unidade, «**A Rede Conceptual da Acção**»⁴⁷, incluída na mesma unidade que os conteúdos da 2ª Sub-unidade, atrás mencionada. Esta apresentação do filme serviu para propiciar uma transição entre duas sub-unidades, tão fortemente relacionadas, da 2ª Unidade, «**A Acção humana: análise e compreensão do agir**», portanto, devia ter funcionado como introdução aos assuntos da 2ª Sub-unidade, ao mesmo tempo que mantinha vínculos e relações de significação com os assuntos da primeira, que acabava de ser concluída. No entanto, por motivos que implicaram a falta de tempo⁴⁸, a primeira projecção do filme acabou por não ser acompanhada pelo nosso comentário acerca do filme, nem do conjunto de considerações, que havíamos planeado lançar, após o filme, sobre a nova matéria da 2ª Sub-unidade.

Na aula seguinte, a segunda apresentação do filme foi antecedida pela devida introdução aos temas da 2ª Sub-unidade. Esta introdução pretendeu, primeiro, esclarecer os conceitos de liberdade⁴⁹ e determinismo⁵⁰, na medida em que a aplicação prática e quotidiana

⁴⁷ Ver anexo F.

⁴⁸ Inicialmente, a maioria dos planos de aula exorbitaram o tempo normal de duração das aulas, e, sem levar em conta a imprevisibilidade genuína do processo de planificação, isto significava que as planificações haviam sido elaboradas segundo previsões que, depois das aulas, revelavam ter sido incorrectas e exageradas, principalmente, no que diz respeito à quantidade de conteúdos e objectivos planificados. No entanto, com o decorrer das aulas, passámos a compreender a forma de obter melhores transições entre as diversas actividades desenvolvidas e, simultaneamente, a perceber articulações mais produtivas entre os conteúdos de modo a tentar otimizar o tempo *ganho* com cada actividade, para além da necessária contenção de objectivos de aprendizagem que propúnhamos atingir em cada aula. Quando nos referimos a transições, também consideramos as interrupções que muitos alunos provocam conscientemente, por intermédio do mais eclético reportório de possibilidades desviantes, desde pedidos para ir à casa-de-banho, até conversas incipientes como «*Sai para o teste?*» ou «*Eu gosto muito do determinismo...*». Estas intervenções procuram, de modo muito básico, servir apenas como exemplos de interrupções facilmente suscitadas por parte dos alunos e que, certamente, devem merecer atenção e resposta por parte do professor, embora isso não invalide que também possam servir para exemplificar dois tipos de conversa cujo principal propósito foi o de *deixar passar tempo*, o que, a acontecer durante as fases de transição entre actividades, pode chegar para desencadear perturbação e demoras inesperadas.

⁴⁹ Definição apresentada mais à frente, no corpo principal do relatório (p. 30).

⁵⁰ Definição apresentada mais à frente, no corpo principal do relatório (p. 31).

destes conceitos podia acarretar alguma confusão e provocar desvios à sua compreensão e, em segundo lugar, explicar porque é que entre estes conceitos e os conteúdos presentes na 1ª Sub-unidade, se estabelecia uma forte relação de correspondência e de significação, cuja aceitação e entendimento era imprescindível para tornar mais simples a compreensão, mas mais profunda a discussão dos temas e problemas relacionados com o confronto de teorias previsto pelo programa de Filosofia para a 2ª Sub-unidade, da 2ª Unidade.

O visionamento do filme aconteceu mediante interrupções que se sucederam, aproximadamente, de 30 em 30 segundos, de modo a comentar as implicações, os argumentos e os factos apresentados, que ora serviam para corroborar algumas das principais teses características das teorias deterministas, ora algumas das objecções de origem libertista. Como exemplos, podemos revelar quer a teoria do Big Bang, apresentada como um exemplo de teoria científica com fundo determinista, quer a teoria do Caos (Edward Lorenz, 1963), que objecta contra as teses que defendem um determinismo estrito e que advoga a implementação de teses científicas que contemplem a probabilidade e o princípio da Incerteza de Heisenberg.

Esta teoria do Caos acabou por abrir portas às dúvidas dos alunos sobre o significado e consequências da Física Quântica, e, assim, permitir que esclarecêssemos porque é que as teorias Quânticas, e também a do Caos, ainda deviam ser consideradas como teorias de fundo determinista⁵¹, não obstante contra isto o facto destas teorias procurarem aplicar os princípios probabilísticos ensinados por Heisenberg e de terem permitido novo fôlego às teorias que defendem a possibilidade de continuar a conceber a acção humana como uma acção livre e auto-determinável.

2.3.2. Apresentação dos argumentos.

A tradução dos assuntos abordados na curta-metragem animada foi conseguida através da utilização de dois argumentos dedutivos, que pretendiam possibilitar a simplificação e organização da informação adquirida, quer a partir do visionamento do filme, quer do respectivo comentário e introdução, e, por isso mesmo, pretendiam contribuir para clarificar o confronto entre as diferentes perspectivas apontadas neste filme.

Argumento que pretende descrever uma tese capaz de generalizar toda a informação relacionada com a perspectiva determinista, na sua versão mais radical, e retirada da observação do filme:

⁵¹ Ver anexo N.

“Se o determinismo é verdadeiro, não há livre arbítrio.

O determinismo é verdadeiro.

*Logo, não há livre arbítrio.”*⁵²

Este argumento foi constituído à luz de razões e de teses que fazem a apologia mais radical do determinismo, ou seja, à luz das teorias que sustentam ser possível determinar as causas de todos os acontecimentos (não excluindo, portanto, os eventos correspondentes ao proceder e agir dos seres humanos) a partir de outros acontecimentos, através do estabelecimento de nexos de causa/efeito que obedecem ao conhecimento das leis da natureza.

Por outro lado, no caso da perspectiva libertista radical, o respectivo argumento foi constituído à luz das teorias que advogam a liberdade em sentido absoluto, ou seja, o livre-arbítrio, como característica específica da acção humana. Contrariando a visão determinista, porque ela acaba por tratar a acção humana da mesma maneira que qualquer outro tipo de acontecimento, aquela perspectiva concebe o livre-arbítrio como a capacidade do ser humano de decidir e agir sem qualquer espécie de constrangimento que não seja a sua própria liberdade.

Argumento que pretende descrever uma tese capaz de generalizar toda a informação relacionada com a perspectiva libertista, na sua versão mais radical, retirada da observação do mesmo filme:

“Mas, se temos livre-arbítrio, o determinismo é falso.

Temos livre-arbítrio.

*Logo, o determinismo é falso.”*⁵³

2.3.3. Definição dos conceitos.

A verificação da validade dos argumentos requereu, antes da avaliação do valor de verdade das proposições–premissa, que se procedesse à definição dos conceitos de determinismo, libertismo e livre-arbítrio.

⁵² Almeida, A.;Galvão, P.; Mateus, P.; Murcho, D.;Teixeira,C. (2009) *A Arte de Pensar – Filosofia 10º ano, Vol. 1*, p. 80.

⁵³ Almeida, A.;Galvão, P.; Mateus, P.; Murcho, D.; Teixeira,C. (2009) *A Arte de Pensar – Filosofia 10º ano, Vol.1* p. 86.

O determinismo⁵⁴ foi definido partindo da definição apresentada no manual de filosofia do 10º ano: A teoria ou perspectiva determinista agrupa e relaciona todo um conjunto de razões e teses que afirmam “*todos os acontecimentos estão causalmente determinados pelos acontecimentos anteriores e pelas leis da natureza. Um acontecimento está causalmente determinado, pelos acontecimentos anteriores e pelas leis da natureza, quando não poderia deixar de se dar sem violar as leis da natureza ou sem ter origem em acontecimentos anterior diferentes.*”⁵⁵

Para melhor definir a doutrina determinista, aludimos à frequente correspondência entre esta e uma visão mecanicista do mundo, segundo a qual todos os acontecimentos do Universo, não excluindo aqui as próprias realizações humanas (incluindo nestas as acções humanas⁵⁶), estão submetidos a leis de carácter causal, como se formassem uma imensa cadeia causal (sequência encadeada de causas e efeitos). Ou seja, para os deterministas não existem acontecimentos sem causa, e todos os eventos, sem excepção, são vistos como efeitos, ou seja, como eventos provocados necessariamente por acontecimentos anteriores. Dadas as mesmas condições, as mesmas causas produzem inevitavelmente os mesmos efeitos, existindo, portanto, uma ligação necessária e indestrutível entre estes e os acontecimentos que os precederam, ligação que obedece às regularidades previstas pelas leis científicas, que, por sua vez, procuram descrever o carácter causal dos fenómenos naturais, constituindo desta maneira as tão proclamadas leis da natureza.

Também o libertismo foi definido partindo da definição presente no manual de filosofia: “o *libertismo é a teoria segundo a qual temos livre-arbítrio e nem todos os*

⁵⁴ Enquanto doutrina filosófica, o determinismo remonta à Grécia Antiga e foi introduzido na física moderna por Isaac Newton (1642-1727). Newton afirmou que as suas três leis do movimento permitiam explicar os fenómenos naturais, em função de causas precedentes, e prever o futuro, conhecidas que fossem as circunstâncias actuais dos sistemas físicos. Ainda que a física de Newton tenha sido parcialmente reformulada no início do século XX, pela teoria da relatividade de Einstein (1879-1955), o determinismo continua a ser considerado uma hipótese plausível e defensável para filósofos e cientistas. Por vezes há quem equipare a necessidade determinista à necessidade fatalista, mas tal equiparação é errada e fruto de uma confusão. O determinismo afirma que todos os acontecimentos estão causalmente determinados mas o fatalismo afirma que os acontecimentos são inevitáveis, alegando, portanto, que alguns podem acontecer independentemente das circunstâncias e das redes causais.

⁵⁵ Almeida, A.; Galvão, P.; Mateus, P.; Murcho, D.; Teixeira, C. (2009) *A Arte de Pensar – Filosofia – 10º ano Vol. I* p.76.

⁵⁶ A acção humana pode ser definida como: “*acontecimento ao qual está associado um agente e acerca do qual é possível fazer uma descrição verdadeira que exiba a presença de uma intenção. Podemos distinguir o fazer do agir. Assim, será adequado dizer «as formigas estão a fazer um carreiro» mas não seria adequado dizer que esse «fazer um carreiro» é uma acção das formigas, já que o seu comportamento não resulta de quaisquer intenções*”. Almeida, A.; Galvão, P.; Mateus, P.; Murcho, D.; Teixeira, C. (2009) *A Arte de Pensar – Filosofia – 10º ano Vol. I* p.226.

*acontecimentos estão determinados.”*⁵⁷

Para definir o conceito de livre-arbítrio, relembremos a forma como tinha sido abordada, já no fim da primeira sub-unidade, a liberdade enquanto característica própria da acção humana. Nessa altura, a liberdade tinha sido considerada segundo duas perspectivas: em sentido relativo ou em sentido absoluto. No que dizia respeito ao sentido relativo de liberdade, esta tinha sido considerada enquanto capacidade humana de auto-determinação. Por outras palavras, neste caso a possibilidade de agir devia de ser referida a um quadro de condicionalismos, tanto externos como internos, e embora as nossas acções muitas vezes parecessem determinadas pelos condicionalismos exteriores, ao ser humano acabava por caber sempre, enquanto agente, a possibilidade de decidir de outro modo, mesmo quando não tivesse consciência dos condicionamentos internos envolvidos ou mesmo quando influenciado e limitado por condicionamentos externos.

Quanto ao sentido absoluto, e seguindo as concepções de algumas doutrinas filosóficas, a liberdade própria da acção humana podia ser designada por livre-arbítrio, conceito que pretendia traduzir a possibilidade inerente à natureza humana de poder agir, ou não. Isto é, a possibilidade de agir, segundo a concepção adequada ao livre-arbítrio, era considerada totalmente independente das circunstâncias e das condições concretas (internas ou externas) em que decorresse a nossa integração no mundo.

2.3.4. Exposição de conteúdos: validação do argumento determinista.

Depois de definidos os conceitos, vamos mostrar em que medida a verificação do valor de verdade das premissas do argumento-questão consegue prefigurar alguns dos conteúdos filosóficos contidos na 2ª Sub-unidade, sem lhes desvirtuar o significado, e deste modo tentar justificar como é que os argumentos dedutivos podem oferecer aos alunos a simplificação e organização destes conteúdos.

A verdade da primeira premissa, “*se o determinismo é verdadeiro, não há livre arbítrio*”, conseguiu ser entendida quando, na aula, aplicámos as definições de determinismo e de livre-arbítrio a alguns casos concretos.

Assim, se, por ventura, uma dada pessoa⁵⁸ tivesse decidido dar um chuto numa bola,

⁵⁷Almeida, A.,Galvão, P.,Mateus,P.,Murcho,D.,Teixeira,C. (2009) *A Arte de Pensar – Filosofia – 10º ano Vol.1* p.86.

⁵⁸A utilização do nome de um dos alunos da turma, implicando-o nas situações exemplificadas, pode tornar este exemplo mais concreto e até constituir-se como uma boa forma de cativar o interesse dos alunos. No

um determinista podia ter argumentado que tinha de haver um conjunto de cadeias causais que tivesse conduzido a esta acção. Mas, se alguém tivesse retorquido que esta pessoa tinha agido livremente, que o chute na bola só podia ter sido ditado pelo seu livre-arbítrio, o determinista deveria de entender que, agir por livre-arbítrio, implicava poder agir de maneira diferente quando o conjunto de cadeias causais fosse exactamente o mesmo daquele que havia conduzido aquela pessoa a decidir-se por chutar na bola. Contudo, isto, que o determinista deveria de ter entendido, representa a negação da sua própria perspectiva, pois o determinismo defende precisamente o contrário, isto é, defende que, dada uma certa cadeia causal, o seu efeito nunca pode ser diferente daquilo que já foi quando, num outro momento, a cadeia causal tenha sido exactamente igual à cadeia causal dada. Logo, se o determinismo for considerado verdadeiro, nunca poderá haver livre-arbítrio, e desta forma pudemos confirmar a verdade da primeira premissa.

Para averiguar acerca da verdade da segunda premissa, partimos da análise de uma das ideias mais pertinentes transmitidas no filme: “*sem pressupor o determinismo não seria possível compreender o mundo*”. Assim, começámos por referir que a Biologia, a Física, a Química, a Geologia, a Meteorologia, *etc.*, são todas disciplinas científicas sem as quais seria impossível compreender o mundo, pelo menos de forma adequada àquela dos nossos dias. Depois, constatámos que todas estas disciplinas pressupõem que, dadas as mesmas causas, se seguem os mesmos efeitos, e, portanto, perante o acordo da maior parte das teorias científicas, o determinismo era, e é, pressuposto como verdadeiro. Até, as teorias quânticas, que procuraram reformular este pressuposto, admitem a possibilidade de determinação.

Também considerámos que, até no dia-a-dia, cada um de nós pressupõe o determinismo: quando chutamos uma bola, não ficamos surpreendidos com o efeito, a sua deslocação; quando riscamos um fósforo, não nos surpreende que acenda, e quando não acende, também não nos preocupamos, pois procuramos imediatamente a causa adicional que

entanto, poderá não funcionar assim em todas as turmas, podendo, em algumas, constituir-se como uma forma de perturbação e distração, relativamente ao assunto que se pretendeu exemplificar. Não havendo nenhuma fórmula certa, no que diz respeito a esta questão, propomos que tal expediente deve ser experimentado pelo menos uma vez, apesar do risco, porque, quando é utilizado com sucesso, costuma constituir-se como uma forma simples e eficiente de, mais à frente, rememorar o assunto exemplificado anteriormente. Mas, existem ainda, em alternativa a este, outros meios de conseguir obter a correspondência entre determinados sinais (neste caso um nome) e os assuntos e conteúdos a ensinar, por exemplo, a utilização da primeira pessoa durante a exemplificação (menos eficiente e, por vezes, mais perigoso, já que esta exposição do professor poderá colocá-lo à mercê de situações embaraçosas e ridículas), ou ainda, a utilização reiterada de um nome, mesmo quando o uso deste nome não remeta, nem directa, nem indirectamente, para o reconhecimento de ninguém. Por exemplo, a professora orientadora falava muitas vezes de um tal *Francisquinho*.

explique esta situação (talvez o fósforo estivesse molhado, ou já fosse muito antigo, *etc.*). Em todos estes casos, estamos a pressupor que, perante causas idênticas, se seguirão efeitos idênticos. Deste modo, conseguimos provar a aplicabilidade da pressuposição determinista e, portanto, conseguimos provar a adequação do determinismo à realidade, e assim, parecia haver condições para considerar o determinismo como verdadeiro (no mínimo, isto era muito plausível).

A partir da verdade destas premissas, também ficava provada, necessariamente, a verdade da sua conclusão, já que, se esta última fosse falsa, tal obrigaria a negar a verdade de pelo menos uma das duas premissas, o que entraria em contradição com as reflexões anteriores. Com esta constatação também ficou provada a solidez ou, por outras palavras, a relevância⁵⁹ da validade do argumento, que havia sido exibido como representativo das teses que caracterizam a forma mais extrema do determinismo. Mas, a consequência mais polémica, derivada deste argumento, só pôde ser considerada após a exposição de outro argumento com fundo determinista:

Todos os acontecimentos estão determinados.

Todas as acções são acontecimentos.

Logo, as acções estão determinadas.

A apresentação do último argumento pretendeu revelar um outro encadeamento de proposições, mais ajustado à confrontação entre determinismo e libertismo. Com este argumento, tencionávamos, sobretudo, fornecer pistas que alertassem para a importância do papel a desempenhar pelos conceitos de acção e de acontecimento na realização da tarefa de confrontação entre as duas teorias, mas também servia para focalizar a atenção dos alunos em torno de uma das consequências mais polémicas, resultante dos argumentos dedicados ao determinismo: podemos sentir e acreditar que escolhemos, decidimos e agimos livremente, no entanto, para o determinismo, aquilo que escolhemos é sempre escolhido em função das cadeias causais que antecedem os momentos da decisão e da respectiva acção, por isso, só pensamos que somos livres porque no momento de decidir não tomamos consciência das cadeias causais envolvidas e, portanto, o livre-arbítrio será apenas uma forma de auto-ilusão⁶⁰.

⁵⁹ Ver a nota de rodapé nº 44.

⁶⁰ De maneira a proporcionar, ao aluno, um melhor entendimento sobre o que queremos significar com o conceito de auto-ilusão e de que modo esta ilusão pode ser vivida sem darmos conta dela, podemos referir alguns exemplos concretos de outras manifestações auto-ilusórias: por exemplo, pode parecer-nos que vivemos num mundo plano, contudo ele é esférico; ou, pode parecer-nos que vivemos na parte de cima do planeta, quando,

2.3.5. Exposição de conteúdos: validação do argumento libertista.

A verdade da primeira premissa, “*se temos livre-arbítrio, o determinismo é falso*”, incluída no argumento dedicado ao libertismo, foi verificada a partir da seguinte constatação: ter livre-arbítrio significa o mesmo que não estar determinado a escolher de uma certa maneira. Por exemplo, ter livre-arbítrio significa que, quando alguém estiver perante uma encruzilhada, em dois ou mais momentos distintos da sua vida, poderá sempre escolher ir por um caminho ou, em alternativa, ir pelo outro, mesmo quando as causas anteriores (ou seja, as cadeias causais) se constituam de modo exactamente igual em todas estas situações.

Mas, isto contraria o determinismo, pois esta perspectiva defende que, perante cadeias causais exactamente iguais, as respostas ou escolhas daquele individuo teriam de ser sempre as mesmas em qualquer um dos momentos antes considerados, independentemente das sensações de escolha e de decisão que o individuo possa ter tido antes e depois de seguir por um desses caminhos. Logo, ter livre-arbítrio implica negar a verdade ao determinismo, e, assim, foi demonstrada a verdade da primeira premissa do argumento libertista.

Para comprovarmos a verdade da segunda premissa, de que “*temos livre-arbítrio*”, tentámos encontrar situações onde as nossas escolhas e acções viessem a revelar-se enquanto acontecimentos livres, isto é, como acontecimentos com força suficiente para desencadear novas cadeias causais ou para romper com as preexistentes. Por exemplo, quando participamos numa discussão, o determinista teria de pressupor que essa discussão estaria determinada a ocorrer exactamente como ocorreu; e que, tanto nós como o nosso opositor, estaríamos determinados a defender as ideias que afinal acabámos por defender. Contudo, se, na prática, cada uma das participações na discussão não representar mais do que um elo previamente determinado por cadeias causais preexistentes, em que as posições divergentes estão de antemão determinadas, então tal discussão deveria de perder muito do seu sentido.

Mas, também o sentimento de arrependimento ou de remorso parece perder sentido, seguindo a visão determinista, pois como se justifica que alguém possa arrepender-se das suas acções, se não for considerado (nem por si próprio) como responsável directo e autónomo pelo desencadear dos acontecimentos que as suas decisões e acções tenham originado? Aliás, se as nossas acções fossem tão determinadas como as de uma pedra, que cai depois de ter sido solta no ar, faria tão pouco sentido responsabilizar uma pessoa pelos seus actos quanto faz

apesar de vivermos sobre a sua superfície, na realidade, não podemos conceber nenhuma parte do planeta como se se tratasse da parte de cima deste; julgamos que vivemos num planeta parado quando, e ao contrário, ele está sempre em movimento.

sentido responsabilizar a pedra por ter caído. Assim, também a responsabilidade moral se tornaria impossível de validar, se não passássemos a considerar a liberdade como um atributo próprio das nossas acções. Deste modo, verificou-se que a segunda premissa, “*temos livre-arbítrio*”, podia ser considerada como adequada à realidade dos sentimentos e das acções humanas, o que permitia passar a declará-la como verdadeira.⁶¹

Tal e qual como sucedeu com o argumento determinista, após dar-se a confirmação da verdade das duas premissas constituintes do argumento libertista, e porque este argumento foi construído de maneira a cumprir uma forma dedutivamente válida (*modus ponens*), também, a conclusão do argumento ficou necessariamente demonstrada como verdadeira, já que, se esta última fosse falsa, tal obrigaria a negar, ou a validade dedutiva da estrutura do argumento (que não é possível), ou a verdade de pelo menos uma das duas premissas, o que entraria em contradição com o que foi verificado durante a investigação realizada em torno de ambas as premissas.

Estas conclusões acabam por prestar prova da validade relevante deste argumento, como anteriormente tinha acontecido com o argumento determinista. Todavia, sendo as duas teorias consideradas como incompatíveis, isto pode indiciar uma de várias possibilidades, das quais apenas referimos três: ou ambas as teorias são compatíveis, não conseguindo nenhuma delas universalizar as suas razões e explicações a todo o tipo de acontecimentos; ou ambas as teorias, ou apenas uma delas, procuram explicar e argumentar partindo de formas erradas de definir os termos e os factos colocados em questão; ou a verificação efectuada partiu de pressupostos falaciosos ou alcançou de forma apressada e incorrecta as conclusões apresentadas.

A quarta aula da 2ª Sub-unidade foi dedicada à primeira possibilidade, e, mais uma vez, a perspectiva teórica (o compatibilismo), que requeria ser explanada, foi traduzida com

⁶¹ O determinista radical costuma apontar que o livre-arbítrio é uma ilusão tão arreigada que se torna impossível viver sem ela, tal como a ilusão, vivida continuamente, de que a Terra está imóvel. Contudo, esta resposta determinista pode não ser suficiente para nos levar a desacreditar a posição libertista. Primeiro, porque, ao contrário da ilusão do livre-arbítrio, a ilusão de que a Terra está imóvel, pode ser explicada e facilmente percebida como ilusão, sem que a aceitação de tal chegue a representar dificuldades quando decidirmos viver de acordo com isso. No entanto, é muito difícil aceitarmos isto relativamente a nós próprios, porque quando agimos torna-se impossível não pressupormos a liberdade como algo verdadeiro, até porque, continuamente, sentimos que a nossa liberdade é um factor essencial para persistirmos na procura de um sentido a dar à nossa vida. Em segundo lugar, qualquer teoria que implique um erro sistemático, que somos incapazes de corrigir, é menos plausível do que uma teoria concorrente que não implique tal coisa. Contudo o libertismo não fornece uma teoria plausível da própria acção humana, que a integre no que conhecemos sobre o fluxo causal do universo (limita-se a declarar que somos livres e que por isso o universo não pode ser determinado).

um outro argumento dedutivo⁶².

Contudo, este argumento não terá direito à mesma análise de procedimentos que, entretanto, foi efectuada sobre os precedentes. O principal objectivo deste relatório relaciona-se com a descrição geral dos processos e dos momentos pedagógico-didácticos envolvidos, assim como com a reflexão crítica a realizar sobre as dificuldades, expectativas e necessidades desveladas durante a Prática de Ensino Supervisionada, e por isto mesmo, acreditamos que a análise de procedimentos realizada com os dois primeiros argumentos, já será suficiente para exemplificar o papel desempenhado pelas estratégias de argumentação.

Juntamos apenas que o compatibilismo, que alguns filósofos contemporâneos como John Searle e Thomas Nagel (1937; –) chegaram a considerar como a única alternativa viável, passou a ser apontado, mais tarde, e depois de bem analisado (não só, mas também por estes mesmos filósofos), como uma perspectiva em que todas as suas versões acabavam por consistir em versões sofisticadas, apesar de disfarçadas, do determinismo. Por conseguinte, a teoria compatibilista começou a ser vista como insuficiente pois, da mesma forma que o determinismo, o compatibilismo nunca poderia ser completamente aplicado à prática quotidiana ou entendido a partir desta, já que qualquer compreensão, dita como isenta e objectiva, das acções humanas acabaria sempre por ter de pressupor a verdade da liberdade enquanto característica essencial dos seres humanos – ou seja, quer a liberdade no sentido relativo, defendida como autodeterminação, quer no sentido absoluto, defendida como livre-arbítrio, requer o requisito da sua não determinação.

Segundo diz Searle: “(...) a evolução deu-nos uma forma de experiência da acção voluntária na qual a experiência do livre-arbítrio, isto é, a experiência da sensação de possibilidades alternativas, é inerente à própria estrutura do comportamento intencional humano, consciente e voluntário. Por essa razão, penso que nem esta discussão nem qualquer outra irá convencer-nos alguma vez de que o nosso comportamento não é livre.”⁶³

⁶² Este argumento foi criado por nós: Todo o acontecimento tem uma causa./As acções humanas são acontecimentos./Todas as acções humanas são causadas./As nossas acções são às vezes livres./Logo, as acções livres são causadas.

⁶³ Searle, John (1984) *Mentes, Cérebros e Ciência*, pp. 97-98.

2.3.6. Exposição de conteúdos: confrontação de proposições-chave.

Depois de termos descrito como decorreram algumas actividades⁶⁴ envolvidas na aplicação das estratégias argumentativas, resta-nos descrever como é que a selecção de proposições-chave pode favorecer a clarificação do confronto entre conteúdos, neste caso, a clarificação do problema levantado com a defesa das teorias já descritas, através da confrontação do seguinte conjunto de proposições:

Todo o acontecimento é determinado.

As nossas acções são acontecimentos.

As nossas acções são livres (ou seja, não são determináveis).

A proposição 1 parece verdadeira pois, mesmo sem recorrermos às explicações e descrições já realizadas, facilmente, arranjamos razões para crermos que, no mundo em que vivemos, todos os acontecimentos precisam de ter uma causa para chegar a acontecer, o que significa terem de ser determinados. A proposição 2 também parece verdadeira e, para o comprovar, basta que cada um de nós reflita sobre si mesmo e sobre as consequências das suas acções, para, mais facilmente, fazer corresponder um acontecimento, a cada uma das decisões e acções por si realiza. E, também, a proposição 3 parece verdadeira pois, se as nossas acções fossem causalmente determinadas, elas nunca poderiam ser consideradas como livres.

O problema levantado, sobre a incompatibilidade das duas teorias discutidas (sobre a possibilidade de haver livre-arbítrio *versus* determinismo), tornar-se-á ainda mais claro depois de termos investigado a combinação entre as três proposições-chave. Tal investigação permite-nos verificar que as três proposições juntas formam um conjunto inconsistente (isto é, nunca podem ser verdadeiras simultaneamente). Se admitirmos a combinação das três, e admitirmos que as proposições 1 e 3 podem ser consideradas verdadeiras, então as nossas acções não poderiam ser definidas como acontecimentos – logo, a proposição 2 seria falsa. Se admitirmos que as nossas acções são acontecimentos livres (ou seja, que 2 e 3 correspondem a

⁶⁴ Esta nota de rodapé pretende expor, muito resumidamente, que actividades do terceiro tipo foram desenvolvidas. Na quarta aula, continuámos com a apresentação de objecções e apresentámos um texto (ver anexo O), vocacionado para avaliar o entendimento dos alunos, relativamente às teses abordadas e às correspondentes teorias implicadas. Este texto voltaria a ser utilizado, na quinta aula, fazendo-se acompanhar por uma ficha formativa (ver anexo O). Além desta ficha formativa, outros exercícios, incluídos no manual de filosofia, foram realizados no final das aulas ou corrigidos no início, quando haviam trabalhos de casa por corrigir. Na terceira também havia sido realizada, mediante a colaboração dos alunos, uma síntese intermédia.

proposições verdadeiras) e que, como tais, não são causalmente determinadas, então, não poderíamos considerar que todo o evento fosse definido como determinado – logo, a proposição 1 seria falsa. Se admitirmos que todo o acontecimento pode ser determinado e, ao mesmo tempo, considerarmos as acções como acontecimentos, portanto, se admitirmos as proposições 1 e 2 como verdadeiras, então, algo de errado se passaria com a ideia de liberdade da proposição 3 – logo, a proposição 3 seria falsa.

Assim, parece-nos provável, termos conseguido demonstrar que, a confrontação de proposições-chave, pode ser firmada como uma tarefa argumentativa propícia a tornar mais clara, e muito simples, a realização de exercícios ou a exposição de raciocínios que envolvam a confrontação de conteúdos.

Por outro lado, e porque este capítulo foi escrito com a finalidade de verificar se a aplicação das estratégias de argumentação seria adequada à exposição e ensino de conteúdos filosóficos, julgamos ter concluído aqui este capítulo, pois, julgamos ter demonstrado tal adequação com a defesa da relevância dos argumentos entretanto enunciados. Mais especificamente, julgamos que a verdade da primeira premissa do argumento-questão do relatório ficou comprovada, já que conseguimos mostrar (pelo menos pensamos que sim) que os argumentos podem constituir-se como um meio que permite ao estagiário (ou ao professor), assim como aos alunos, arrumar o seu próprio raciocínio de modo a conseguir expô-lo, segundo uma linha de pensamento clara, coerente, rigorosa e pertinente, mas, sobretudo, de modo a usufruir dessa linha de pensamento, o que significa conseguir aplicar os conteúdos de maneira a relacioná-los criticamente a outros conhecimentos e ideias.

3º Capítulo: Defesa da 2ª Premissa do argumento-questão.

3.1. Necessidades do aluno *versus* competência argumentativa.

Pode considerar-se que o reconhecimento, por parte dos alunos, da importância desempenhada pelas actividades de argumentação, na aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Filosofia, tornou-se declaradamente explícito com a correcção do segundo teste de avaliação sumativa, da turma 10º C1, teste correspondente ao período de aulas que incluía o bloco de aulas tratado no capítulo anterior. Mas, voltou a ser confirmada ao longo da leccionação dos terceiro e quarto blocos de aulas (já mencionados atrás), na mesma medida

em que a aplicação das formas argumentativas continuou, ou passou, a ser procurada por um número cada vez maior de alunos, durante a realização de exercícios e dos testes de avaliação, formativa ou sumativa, mas não só. Mais na turma do 11º ano, mas também na do 10º ano, constatámos que a maioria dos alunos começou a realizar as respostas escritas tentando aplicar os argumentos trabalhados ao longo dos quatro blocos que perfizeram o estágio.

Algumas destas tentativas escritas permitiram tirar partido do emprego dos argumentos dedutivos, de forma equivalente àquela por nós idealizada, porque conseguiram constituí-los enquanto formulações que tanto possibilitavam explicitar e explicar os conteúdos a responder, como forneciam a possibilidade de relacionar e articular factos específicos e explicações teóricas com estes conteúdos de maneira a possibilitar o discernimento dos pressupostos e das implicações envolvidas no estudo de tais conteúdos. Acima de tudo, as respostas destes alunos foram as que, mais genuinamente, pretenderam desenvolver um fio de raciocínio a partir da estrutura de encadeamento fornecida por cada um dos argumentos utilizados.

Contudo, outras tentativas apenas revelaram preocupação, e por vezes até aflição, em corresponder de modo positivo às exigências requeridas pelos vários instrumentos de avaliação, principalmente, face aos testes de avaliação sumativa ou face a qualquer outro instrumento que implicasse a atribuição de classificações com peso directo na nota final do período. Nestes casos, as respostas dificilmente eram elaboradas com pretensões críticas e acabavam, quase sempre, por apenas tentar copiar o tratamento prestado aos conteúdos durante as aulas, sem sequer prestarem atenção ao que, na realidade, lhes era perguntado. Geralmente, estas respostas não esboçavam qualquer tentativa de interpretação dos conteúdos que aproveitasse a organização e simplificação oferecidas pelo argumento enunciado na resposta, e, por vezes, limitavam-se somente a decalcar as palavras que compunham as proposições dos argumentos explanados durante as aulas, sem lhes acrescentar qualquer tipo de consideração.

Talvez, estas tentativas, menos conseguidas, pudessem ser justificadas com a ânsia de garantir uma *boa nota*, apesar da classificação obtida, nestes casos, nunca ter atingido os patamares de excelência que, em ambas as turmas, chegaram a ser atingidos por um número considerável de alunos. Ou então, como aconteceu com outros casos, apenas servissem para tentar garantir uma classificação positiva, por mais baixa que fosse.

A preocupação com a nota permanece como um dos factores que maior influência

exerce sobre a atitude dos alunos (umas vezes positivamente, outras negativamente), pois, apesar de todas as mudanças curriculares efectuadas nas últimas duas décadas, quase todos os pais, alguns professores, e grande parte dos alunos, continuam a entender o cumprimento dos objectivos de aprendizagem somente através das classificações atribuídas a cada aluno. Na realidade, enquanto o aluno pensar que a única coisa que conta é ter uma boa nota, então será natural que também pense ser suficiente transcrever as formulações argumentativas, apresentadas durante as aulas, para poder usá-las como garantia de uma boa nota nos testes, ou, pelo menos como garantia de positiva – pois, aquilo que o professor disse ou escreveu tem o dever de estar certo.

Contudo, considerámos que esta justificação precisava de ser acrescentada de uma reflexão sobre um segundo factor – que designámos como a necessidade de aprender *boas respostas*.

Os alunos que, antes de entrar na escola, costumavam ser vistos como autênticos peritos na arte de questionar, muitas vezes até de forma embaraçante para os adultos, quando começam a frequentá-la, passam a ser limitados ou, melhor, a ser desencorajados das suas intenções de questionamento, e convidados a aprender aquilo que, a partir de então, passou a ser-lhes revelado e, por vezes, impingido pela escola. Este processo é bastante complicado, e uma análise mais profunda que intente fazer dele objecto de reflexão não se enquadraria no âmbito deste relatório, no entanto, e de forma a proteger a imparcialidade que lhe é devida, assumimos a seguinte consideração acerca do papel da educação⁶⁵: “*Antes de ser educada não existe na criança nenhuma personalidade própria que o ensino avassale (...); através da aprendizagem (não apenas submetendo-se a ela, mas também rebelando-se contra ela e inovando a partir dela) forjar-se-á a sua identidade pessoal irrepetível. Certamente que se trata de uma forma de condicionamento mas que não põe fim a qualquer primitiva liberdade originária e que possibilita precisamente a eclosão eficaz do que humanamente chamamos liberdade. A pior das educações potencia a humanidade do sujeito com o seu condicionamento, enquanto um ilusório limbo silvestre incondicionado mais não faria do que*

⁶⁵ A autonomia, as virtudes sociais, a disciplina intelectual, aquilo que constituirá, no seu todo, o «si-próprio» do homem maduro ainda não se encontram no aluno, mas dever-lhe-á ser imposto por modelos exteriores. Se não for o educador a oferecer-lhe o modelo racionalmente adequado (o *tipo* de homem que a sociedade pretende formar a partir da educação das suas crianças), o aluno manter-se-á infantil durante mais tempo do que o desejado, ou acabará por identificar-se com o que lhe é proposto pela televisão, ou pela vida no seu bairro, ou por uma miscelânea complexa de familiares e outras companhias.

condicioná-la indefinidamente”⁶⁶.

A constituição daquilo que aqui designamos por *boa resposta*, utilizando a gíria própria do aluno, não ocorre com a finalidade de saciar a curiosidade dos alunos, mesmo se, por coincidência, tiverem surgido na sequência de perguntas originadas espontaneamente. Pelo contrário, este tipo de respostas pode acabar por estancar a espontaneidade curiosa dos alunos, pois é utilizado com o intuito de fixar, de uma vez por todas, determinada abordagem, entretanto defendida como a mais correcta.

As *boas respostas* servem a preservação dos conteúdos ensinados na escola, face à ignorância que os alunos revelam sobre determinados conhecimentos. Geralmente, são retiradas do manual de estudo ou obtidas a partir da redacção de pequenos textos ditados pelo professor, que os alunos passaram a assumir como modelos daquilo que devem dizer e escrever, mediante as garantias de correcção que parecem oferecer. Tais textos podem até ser positivos para a aprendizagem, desde que a utilização destes textos seja apropriada, ou para criar mnemónicas (por vezes úteis), ou com intenções comparativas, ou de forma a enunciar características, relações e elementos que permitam reconstituir linhas de raciocínio.

Todavia, ainda existem alguns (muitos?) professores que não querem ver as perguntas, por si levantadas, respondidas de outra maneira que não seja mediante a aplicação das *boas respostas*, e que, conseqüentemente, são incapazes de considerar as respostas, que não tenham sido ditadas, esboçadas ou aconselhadas anteriormente, de outra forma que não seja como incorrectas, incompletas, ou erradas, por vezes, acrescentadas de menosprezo, gozo ou ofensas (mesmo quando estão certas, ou quase). Esta forma incondicional de defender certas respostas como se fossem as únicas respostas possíveis, acaba por sugerir ao aluno a utilidade das *boas respostas* perante a necessidade, diariamente imposta, de ter de obter *boas notas*, e por originar a preferência⁶⁷ por *boas respostas*, tantas vezes usadas de forma quase automática, sem que os alunos cheguem a reflectir se correspondem à especificidade e aos moldes apresentados por cada pergunta.

É provável que estes factores influenciem a compreensão dos alunos relativamente ao papel a desempenhar, quer pelas respostas perante as perguntas de um professor, quer perante as respostas que parecem ser obrigados a dar, quando frente a frente com um teste de

⁶⁶Savater, Fernando *O Valor de Educar*, p. 28.

⁶⁷ A preferência por dar “*boas respostas*” pode ser comparada à preferência por fazer perguntas às quais já sabem de antemão a resposta, e que, muitas vezes, perguntam não porque tenham dúvidas, mas para, em sequência, mostrarem que conseguem dar *boas respostas* e, desta maneira, revelarem o interesse característico daquilo que pensam ser um *bom aluno*.

avaliação – mesmo quando alguns professores tendam para não atribuir importância excessiva às classificações ou tendam a rejeitar a necessidade de *boas respostas*, basta haver ou ter havido outro professor com tendência favorável para desequilibrar os pratos da balança.

Assim, voltamos a considerar, como provável, que ambos os factores acabaram por acarretar consequências perturbantes relativamente aos processos de aprendizagem que se pretendeu implementar, e desviantes relativamente ao modo como os alunos tomaram consciência e atribuíam sentido aos conteúdos leccionados durante o estágio.

Quanto às respostas verbalizadas oralmente, constatou-se que as tentativas de aplicação das formulações argumentativas surgiram menos vezes, apesar de, no segundo⁶⁸ bloco de aulas leccionado à turma do 11º ano, um número crescente de alunos ter começado a indagar sobre aspectos cada vez mais formais, que diziam respeito tanto com a construção/desconstrução de argumentos, como com as regras de validação ou com as formas argumentativas dedutivamente válidas. Por outro lado, estas questões formais começaram a chamar a atenção para outro tipo de dúvidas, mais relacionadas com aspectos de semântica e de interpretação argumentativa, e que, desta forma, diziam respeito à selecção da linguagem a utilizar, aquando da constituição de um argumento (é preciso ter cuidado com os termos polissémicos), e com as formas de conferir consistência ao encadeamento das proposições constituintes de um argumento.

Devido às dificuldades encontradas nos alunos, principalmente nos procedimentos envolvidos na construção das respostas e, consequentemente, na expressão das suas opiniões, e depois de termos provado que as estratégias de argumentação se adequam perfeitamente ao ensino da filosofia, resta-nos constatar que tal adequação não basta para garantir a eficiência destas estratégias. Por conseguinte, torna-se necessário promover o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, para que, de forma progressiva, eles possam vir a usufruir dos benefícios entretanto associados às actividades implementadas por este tipo de estratégias educativas.

Logo, pode concluir-se que também a inferência esboçada na segunda premissa do

⁶⁸O primeiro bloco de aulas desta turma foi consagrado à Lógica Proposicional, portanto, neste primeiro bloco não pudemos utilizar as mesmas estratégias em argumentação, vocacionadas para a interpretação de conteúdos especulativo-teóricos e muito úteis para a organização da exposição de linhas de raciocínio ou para a confrontação de perspectivas contraditórias, porque os conteúdos da Lógica Proposicional pouco têm a ver com a argumentação encarada dessa forma, focando muito mais os aspectos formais da avaliação de argumentos, desde as regras operatórias até à tradução simbólica, passando pelo cálculo proposicional e pelo reconhecimento das formas argumentativas dedutivamente válidas a partir das estruturas formuladas simbolicamente.

argumento-problema é verdadeira, ou seja, que o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos impõe-se como condição necessária para que as estratégias de argumentação consigam originar e estabelecer condições que permitam o ensino/aprendizagem da disciplina de Filosofia.

O departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Secundária de Miraflores confirma esta mesma conclusão, quando aprecia as competências de argumentação como um dos conjuntos⁶⁹ de competências cognitivas que, necessariamente e especificamente, devia de ser visado ao longo das aulas de Filosofia, entendendo o seu desenvolvimento enquanto competência inerente à actividade filosófica. Este entendimento aparece sucintamente descrito no quadro apresentado no anexo Q.

Neste quadro e no que diz respeito ao 10º ano, as competências de argumentação, que devem ser alvo de exercitação e aperfeiçoamento, são diferentes daquelas assinaladas como essenciais relativamente ao 11º ano, o que, dadas as diferenças existentes entre os respectivos programas lectivos, parece bastante razoável. Para os dois anos lectivos, as competências de argumentação aparecem aí relacionadas com um grupo de actividades que acabam por fornecer a possibilidade de constituir critérios de evidenciação. Estes critérios são usados para ponderar o desenvolvimento das aptidões argumentativas de cada aluno, através da avaliação do desempenho em tais actividades. Enquanto que, para o 10º ano, podemos entender as actividades declaradas no quadro como correspondentes aos procedimentos descritos precedentemente, em especial com a sequência de actividades implementada com as estratégias de argumentação, para o 11º ano, as competências de argumentação aparecem relacionadas com a realização de um conjunto de tarefas que já implicam a aplicação das capacidades lógicas desses mesmos alunos.

As actividades, indicadas no quadro para o 10º ano, que possibilitam a criação de um critério de evidenciação são: reconhecer o trabalho filosófico como actividade argumentativa; desenvolver práticas de exposição oral e escrita; desenvolver temas com criatividade; analisar procedimentos retórico-argumentativos.

Quanto ao 11º ano, as actividades indicadas são: identificar argumentos; analisar argumentos; comparar argumentos; construir argumentos fortes e sólidos; avaliar argumentos

⁶⁹ Os outros dois conjuntos de competências cognitivas, considerados no esquema (ver anexo P) em correlação com as competências de argumentação, são designados por esta ordem: o primeiro conjunto representa as competências de conceptualização e de domínio dos conteúdos; o segundo representa as competências de problematização.

e falácias; desenvolver temas com criatividade.

Relativamente a este quadro, temos de acrescentar uma discordância, que resulta do facto de não conseguirmos conceber as competências de argumentação unicamente enquanto competências cognitivas, pois as competências na arte de argumentar podem, quando trabalhadas convenientemente, contribuir para o aperfeiçoamento das competências sócio-afectivas porque podem favorecer a consolidação das relações interpessoais e a formação da autonomia individual.

As actividades, que poderiam funcionar de forma a possibilitar a criação de critérios de evidenciação que permitissem avaliar tal contributo, são: aceitar diferentes formas de pensar; expressar com cuidado as razões que defendem um raciocínio ou a opinião; ser capaz de se autocorrigir.

Para terminarmos este capítulo, baseámo-nos num dos livros⁷⁰ referido em bibliografia, cuja leitura fortemente recomendamos. Mas devemos realçar, antes de procedermos à identificação do conjunto de regras nele evidenciado, que a importância destas não nasceu da aplicação em contexto de aulas (já que a sua concretização nunca aconteceu). Porque passámos a entender melhor certas dificuldades e necessidades, após a leitura desta obra, enunciaremos apenas as regras gerais, segundo a ordem indicada, já que esta ordem procura traçar um percurso que facilita a escrita e a análise de argumentos curtos, contribuindo para o melhoramento da competência argumentativa: 1ª) Distinção entre premissas e conclusão; 2ª) Apresentação das ideias segundo a ordem mais natural; 3ª) Partir de premissas fidedignas; 4ª) Usar uma linguagem precisa, específica e concreta; 5ª) Evitar a linguagem tendenciosa; 6ª) Usar termos consistentes entre proposições; 7ª) Evitar a utilização de termos com mais de um sentido dentro do mesmo argumento.

⁷⁰Weston, Anthony *A Arte de Argumentar*, Gradiva pp. 19-30.

Conclusão

4.1. Reflexão suscitada pela conclusão do argumento-problema.

Depois de provada a verdade das duas premissas, constitutivas da forma dedutivamente válida usada para apresentar o argumento-questão do relatório (*modus ponens*), podemos, com necessidade lógica, deduzir a verdade da conclusão deste argumento e, simultaneamente, assumir a relevância⁷¹ da sua validade. Esta comprovação autoriza que se passe a entender a aptidão argumentativa como uma competência cognitiva interrelacionada com a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Filosofia, cujo desenvolvimento é simultaneamente habilitante e resultante da actividade⁷² filosófica, e acaba por justificar as próximas considerações, que serão apresentadas na qualidade de considerações finais sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

Pretende-se, assim, dar continuidade a algumas considerações tecidas nos dois últimos capítulos, concretizadas à luz das expectativas (2º Capítulo) e das necessidades (3º Capítulo) reveladas pelos alunos. Mas, desta feita, pretende-se alargar a reflexão ao conjunto de necessidades e expectativas próprias do professor estagiário.

A primeira das considerações finais diz respeito ao modo como a relação umbilical entre as necessidades e as expectativas – quer o binómio necessidade/expectativa, gerado na relação estabelecida entre estagiário e alunos, quer no que diz respeito ao mesmo binómio, gerado a partir da relação estabelecida entre estagiário e professora orientadora de estágio –, pode influenciar a escolha das estratégias educativas (nomeadamente as de argumentação) e a definição dos objectivos de aprendizagem visados com aquelas estratégias.

Significa isto que, face ao papel por si desempenhado no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, a conduta do estagiário pode ser entendida confrontando dois âmbitos, cada um, dos dois, gerador de necessidades e expectativas. Enquanto responsável

⁷¹ Ver nota de rodapé nº 44.

⁷² A Filosofia pode ser encarada como uma actividade que procura examinar qualquer forma de conhecimento, sem esquecer de colocar sob questionamento os valores e significados da nossa própria existência, por vezes tidos como conhecimentos evidentes, contribuindo para a formação de um saber que acaba por proporcionar o desenvolvimento pessoal do raciocínio, da reflexão crítica e da curiosidade científica, além de influenciar a formação da autonomia do próprio indivíduo, dos seus princípios político-éticos e dos valores estéticos e de socialização. Para Olivier Reboul, a Filosofia pode ser considerada como “*a procura não apenas de um saber, mas de um saber-ser pelo saber*”, Reboul, Olivier (2000) *A Filosofia da Educação*, p. 9.

pelo processo educativo e pela relação pedagógica que tenta estabelecer com os alunos, o estagiário, ainda está sujeito aos processos de supervisão e de avaliação, tal como qualquer um dos seus alunos, durante o decorrer dessas mesmas aulas.

Na realidade, as intenções de um estagiário são facilmente influenciadas pela faceta de aluno, que ainda o caracteriza, pelo menos enquanto persistir em não tentar contrariar esta tendência e insistir em viver o estágio mais preocupado com a avaliação, a que está obrigatoriamente sujeito. O próprio processo de supervisão pode favorecer esta condição, pois acaba por representar um momento de avaliação, portanto, um momento de constante pressão, para além de poder contribuir para a criação de um *deficit* de autoridade, perante os alunos.

Por outro lado, a situação específica do estagiário contribui certamente para a criação de situações de perturbação e conflito, principalmente perante as decisões a tomar ou perante as solicitações que diariamente têm de ser proporcionadas pela primeira vez. As situações de conflito também podem ser causadas devido a lacunas da competência comunicativa do estagiário, provocadas por uma abordagem insegura e reticente, com incorrecções referentes aos conteúdos ou, alternativamente, por uma abordagem corporizada numa linguagem complexa e segundo um discurso átono, massudo e monótono. Por isso mesmo, o estagiário deve procurar adoptar estratégias que facilitem a sua actuação no controlo das chamadas *zonas de incerteza* e que o ajudem a evitar as minas de imprevisibilidade que, qualquer gesto menos feliz ou qualquer incorrecção notada na transmissão dos conteúdos, podem despoletar.

Assim, quando, na função de estagiários, decidimos optar por aplicar as estratégias argumentativas, esta decisão não aconteceu porque tivéssemos, desde logo, entendido a relação prevalecente entre o desenvolvimento das competências em argumentação dos alunos e as actividades que empregavam tais competências.

Num primeiro momento, a preferência por aplicar tais estratégias derivou, fundamentalmente, da influência provocada pelo binómio necessidades/expectativas, resultante da relação estabelecida entre nós (estagiários) e a professora orientadora de estágio. Isto é, inicialmente, os processos de decisão, a cargo do estagiário, foram fortemente determinados pela expectativa de cumprir o estágio com sucesso, sem baixar a média final, impulsionada pela necessidade/dificuldade de ter de dar vinte ou mais aulas (no máximo trinta), que, supostamente, conseguiria ser satisfeita mediante uma boa e correcta transmissão

dos conteúdos programados e previamente delineados, principalmente, através das planificações que antecederiam as próprias aulas. Desta maneira, a preferência em implementar actividades argumentativas foi, sobretudo, influenciada pelas expectativas geradas na relação entre estagiário e orientadora de estágio.

É de notar que o binómio necessidade/expectativa, caracterizado no parágrafo anterior, só se manifestou, com mais veemência, no início do segundo bloco de aulas do estágio, precisamente o bloco de aulas, ou parte dele, que mereceu destaque descritivo no 2º Capítulo deste relatório. Muito provavelmente, a explicação para este facto pode ser encontrada nas diferenças existentes entre os conteúdos dos dois primeiros conjuntos de aulas do estágio: as aulas do primeiro bloco, destinadas à leccionação da 2ª Sub-unidade, incluída na 1ª Unidade do 11º ano, visavam os conteúdos da Lógica Formal⁷³, mais concretamente, da Lógica Proposicional, que eram muito mais objectivos e específicos que quaisquer outros conteúdos da disciplina de Filosofia, e que, por isso mesmo, podiam ser exercitados através de actividades que não teriam de exigir a discussão especulativa nem tampouco a interpretação crítica das problemáticas filosóficas.

Com o primeiro bloco de aulas, destinado ao 10º C1 tornou-se mais difícil explicar a pertinência dos conteúdos, o que favoreceu o aparecimento de situações de perturbação e de manifestações de desinteresse que, possivelmente, resultaram da gestão pouco eficaz dos vários e diferentes momentos lectivos.

As razões de tais dificuldades nunca são facilmente identificáveis, o que prejudica sobremaneira a descoberta de soluções por parte do professor, situação que tem tendência a agravar-se quando se trata de um estagiário. Este agravamento pode ser justificado por inúmeras razões, que vão desde a constituição de expectativas exorbitantes e irrealistas, típicas nos estagiários, até ao menor conhecimento que estes apresentam das estratégias e das actividades pedagógicas, ou, ainda, por razões de insegurança, tanto perante o auditório-turma, como perante os próprios conhecimentos que possui.

Todavia, à medida que os conteúdos foram sendo transformados pelas actividades de argumentação, de forma a tornarem-se mais vocacionados para suscitar o debate das problemáticas filosóficas e a abordagem crítica das teorias em confronto, consentindo a sua ilustração com situações do dia-a-dia, começámos a perceber que o interesse despoletado,

⁷³ Ver anexo E.

num número cada vez maior de alunos, foi suficiente para atenuar as dificuldades inicialmente encontradas neste conjunto de aulas.

Entretanto, também as nossas necessidades de estagiário foram sendo modificadas, passando a surgir conformadas por outras limitações mas, acima de tudo, em vez de surgirem unicamente relacionadas com a transmissão dos conteúdos filosóficos, as necessidades passaram a apontar para a relação a desenvolver entre professor e alunos e, por conseguinte, para as próprias necessidades dos alunos. Consequentemente⁷⁴, começámos a perceber que também as expectativas tinham sofrido um deslocamento, remetendo para segundo plano a questão da classificação a obter, ou melhor, remetendo esta questão para um plano dependente da expectativa criada com a qualidade da relação pedagógica a estabelecer com os alunos.

De acordo com a modificação do binómio necessidades/expectativas, as estratégias de argumentação passaram a permitir-nos gerir os vários momentos lectivos, de modo a proporcionar aos alunos uma maneira de também eles organizarem os seus raciocínios e gerirem a aplicação dos conteúdos, de maneira mais objectiva e ordenada.

Isto chegou a constituir-se como muito útil, acima de tudo para os alunos que conseguiram perceber as oportunidades oferecidas pelas metodologias argumentativas, já que, em última instância, este mérito acabaria por ser reflectido na nota final em Filosofia. Mas, não só, porque com o exercício das actividades argumentativas, os alunos adquiriram hábitos de análise interpretativa que poderiam vir a aplicar no futuro, para além de terem contribuído para o aperfeiçoamento das suas aptidões ou competências argumentativas, sempre úteis para a interpretação de outros conteúdos e para o questionamento crítico das problemáticas próprias da Filosofia, e de terem passado a representar uma vantagem para a manifestação da própria opinião e para o esclarecimento de outras áreas da vida.

Algumas perspectivas podem ser defendidas com boas razões e outras com razões menos boas, no entanto, para se ficar a saber quais destas são as melhores, deve-se analisar e reflectir sobre os argumentos apresentados para, depois, se conseguir sustentar aquelas que se consideram boas e denegar aquelas que se consideram menos adequadas. Por tudo isto, a actividade argumentativa deve ser encarada como uma actividade de investigação que auxilia

⁷⁴ Obviamente, estas mudanças ou deslocações do binómio necessidades/expectativas não foram tão lineares como aqui aparecem descritas, nem tampouco cronologicamente cirúrgicas, isto é, obtidas de um momento para outro.

na percepção e compreensão dos problemas e questões da Filosofia, mas não só. Na vida, como noutras áreas disciplinares, os argumentos são essenciais porque constituem uma forma de tentarmos descobrir quais os melhores pontos de vista.

Por conseguinte, podemos considerar que o desenvolvimento da competência argumentativa acaba por contribuir para que cada um dos alunos vise em si mesmo a importância de procurar determinar-se como o ser livre que é, auxiliando-o tanto a entender as ideias, os significados e as razões apresentadas pelos outros, como a construir e a oferecer as próprias razões, quando pretende comunicar a sua opinião ou quando, perante determinado assunto, pretende expressar juízos favoráveis ou contrários. Sobretudo, porque há que ter em conta que se tornaria absurdo pretender formar adultos para uma sociedade democrática, sem que na escola se chegasse a adoptar procedimentos que fomentassem um modelo de racionalidade adequado ou estratégias que permitissem o desenvolvimento das competências consideradas inerentes à livre expressão da opinião de cada estudante e à formação de cidadãos responsáveis e conscientes dos direitos e garantias que cada constituição democrática lhes confere.

No país democrático em que vivemos, inserido numa Europa onde constantemente são salvaguardados os Direitos Humanos e consagrados os valores da liberdade, da justiça e da cidadania, é normal pensar-se que cada qual possa ser segundo aquilo que demonstra saber ser, partindo do seu próprio empenhamento, bem como das suas aptidões e capacidades.

Todo o jovem necessita de independência, autoconfiança, adaptabilidade, auto-disciplina, para viver de forma a assumir o contexto do mundo em que vive e para encarar com optimismo o futuro. Assim, pode concluir-se que as estratégias de argumentação acabam por servir o propósito democrático e o projecto de cidadania, objectivos cada vez mais patentes nos projectos educativos da Escola dos nossos dias.

Finalmente, a aplicação das estratégias argumentativas serviu para nos sensibilizar acerca de certas questões como o papel a desempenhar e a importância das funções do professor, da Escola, do aluno e até dos seus pais, enquanto educadores, e nos tornar ainda mais interessados em promover a inserção das problemáticas da Filosofia no mundo, assim como em fomentar nos alunos o desejo de melhorarem as suas próprias possibilidades interpretativas e comunicativas.

Bibliografia

Livros utilizados:

- ARENDS, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- BARTOLOMEIS, F. (1999). *Avaliação e orientação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERREIRA, M. S., Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar/ Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. (1º ed.). Porto: Edições Asa.
- GAMA, S. (2005). *Diário*. (13ª ed.). Edições Arrábida.
- NEWTON-SMITH, W. H. (1998). *Lógica, Um Curso Introdutório*. (1ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- NOVA, E. V. (1997). *Avaliação dos Alunos*. (1ª ed.) Lisboa: Texto Editora.
- NÓVOA, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- PIRES, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários* (5ª ed.) Porto: Edições Asa.
- POOLE, M. (1995). *Princípios e Valores na Educação Científica* Lisboa: Instituto Piaget.
- REBOUL, O.(2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- SAVATER, F. (1997). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- WARBURTON, N. (2007). *Elementos Básicos de Filosofia*. (2ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- WESTON, A. (1996). *A Arte de Argumentar*. (2ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- ZABALZA, M. A (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (5ª ed.) Porto: Edições Asa.

Manuais Escolares:

Almeida, A.;Galvão, P.; Mateus, P.; Murcho, D.;Teixeira,C. (2009). *A Arte de Pensar – Filosofia 10º ano, Vol. 1 e Vol. 2.* (1ª ed.). Lisboa: Didáctica Editora.

Almeida, A.;Galvão, P.; Mateus, P.; Murcho, D.;Teixeira,C. (2009). *A Arte de Pensar – Filosofia 10º ano, Vol. 1* (1ª ed.). Lisboa: Didáctica Editora.

ANTUNES, A, ESTANQUEIRO, A, VIDIGAL, M. (2001). *Filosofia 11º ano.* (7ª ed.) Lisboa: Editorial Presença.

AMORIM, C., PIRES, C. (2007). *Percursos: Filosofia 10º ano.*Lisboa: Areal Editores.

Textos Electrónicos:

<http://www.sitio.anq.gov.pt/programas><http://www.sitio.anq.gov.pt/programas>

[http:// www.esmiraflares.pt/](http://www.esmiraflares.pt/).

ANEXO A

TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS RESULTADOS DOS TESTES DE AVALIAÇÃO DAS DUAS TURMAS

Tabela de médias classificativas:

Testes de Avaliação Sumativa	Média 1º Teste (1º Período)	Média 2º Teste (1º Período)	Média 3º Teste (2º Período)	Média 4º Teste (2º Período)	Média 5º Teste (3º Período)
10º C1	13,42	15,64	14,27	14,13	13,44
11º C1	14,16	15,35	15,85	15,60	14,59

Tabela com medidas de localização e de dispersão:

Todos os testes	Média	Desvio Padrão	Variância
10º C1	14,18	1,8076	3,2674
11º C1	15,11	0.6353	0.4036

Tabela que quantifica as classificações obtidas no 10º C1:

Classificações (valores)	4 – 5	6 – 7	8 – 9	10 – 11	12 – 13	14 – 15	16 – 17	18 – 19
1º Teste	–	–	1	8	7	7	5	–
2º Teste	–	–	–	2	6	8	9	3
3º Teste	–	1	1	6	3	7	6	4
4º Teste	1	–	2	4	5	7	6	4
5º Teste	1	3	1	8	6	2	3	4

Tabela que quantifica as classificações obtidas no 11º C1:

Classificações (valores)	4 – 5	6 – 7	8 – 9	10 – 11	12 – 13	14 – 15	16 – 17	18 – 19
1º Teste	1	1	–	6	2	5	4	4
2º Teste	–	–	–	3	3	5	7	4
3º Teste	–	–	–	2	2	7	7	4
4º Teste	1	–	2	2	2	3	4	9
5º Teste	–	–	2	2	4	5	6	3

ANEXO B

PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES



Escola Secundária de Miraflores

Ano lectivo 2009/2010

Plano Anual de Actividades do Núcleo de Estágio de Filosofia

Actividade		Objectivos	Local	Dinamizadores	Destinatários	Data
Aulas mensais de Yoga		<p>. Compreender as bases éticas (Yamas e Niyamas) para uma vida de não-violência, autenticidade e de auto-superação.</p> <p>. Tornar consciente a forma de respirar, através de exercícios de <i>pránáyama</i>, tendo em vista uma harmonização energética.</p> <p>. Desenvolver a flexibilidade física, mental e emocional, através da prática de <i>ásanas</i>, adaptados à condição física de cada aluno.</p>	Sala C6	Professora Alice Santos	Comunidade Escolar	Todo o ano lectivo
Visita de estudo ao Teatro da Trindade para assistir à peça: "Conferência de um Macaco"		<p>. Participar nos 150 anos de comemoração da publicação da obra "A Origem das Espécies", de Charles Darwin.</p> <p>. Reflectir sobre a teoria evolucionista.</p>	Teatro da Trindade	Professora Alice Santos e estagiários Ana Cristina Ameixa, Steven Silva e Dolores Soares	10ºano	20 de Novembro de 2009
Dia Internacional dos Direitos Humanos	À procura da pergunta/resposta perdida	<p>. Definir o sentido de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade."</p> <p>. Dinamizar a comunidade escolar.</p>	E.S.M.	Professores e alunos de Filosofia	Comunidade Escolar	10 de Dezembro de 2009
	Workshop: "A Arte de Questionar"	<p>. Conhecer uma metodologia prática</p> <p>. Exercitar o questionamento</p>	E.S.M.	Professor Doutor Oscar Brenifier	Comunidade Escolar	15 de Janeiro de 2010
Palestra: "Contracepção e Infecções sexualmente transmissíveis"		<p>. Informar sobre infecções sexualmente transmissíveis</p> <p>. Incentivar comportamentos responsáveis</p>	E.S.M.	Dra Maria Clara Bicho	Comunidade Escolar	21 de Janeiro

Visita de Estudo à Tapada de Mafra	<p>. Interagir com a Natureza</p> <p>. Conhecer programas de protecção da biodiversidade.</p> <p>. Desenvolver uma ética ambiental</p>	Tapada de Mafra	Professora orientadora, professora Filomena Santos e estagiários	11º H1 e 10ºA1	12 de Fevereiro
Exercício de teatro incluído na Semana da Escola	<p>.Reinterpretar algumas questões humanas.</p> <p>.Utilizar a ironia e o <i>non-sense</i> como processos de expressão dos valores humanos.</p> <p>.Animar a semana escolar.</p>	Bar da escola	<p>Núcleo de teatro: Professor Paulo Robalo e Professor Rui Machado</p> <p>Núcleo de estágio: Professora Alice Santos e estagiários Ana Cristina Ameixa, Steven Silva e Dolores Soares</p>	10º e 11º anos comunidade escolar	26 Março
Visita de estudo à FCT da Universidade Nova de Lisboa	<p>. Conhecer novidades tecnológicas: tecnologia dos veículos híbridos, microgeração heólica e fotovoltaica, electrónica transparente, transístor em papel e jogos interactivos.</p> <p>. Interagir com actividades lúdicas e actividades desportivas radicais numa visão da vida académica.</p>	Campus Universitário da Caparica	Professora Alice Santos, Filomena Santos e estagiários	11º E1 e 11º H1	16 de Abril

ANEXO C

DUAS PROPOSTAS DE TESTES DIAGNÓSTICOS¹

1 Só a proposta apresentada em primeiro lugar foi aceite e, por conseguinte, realizada pelos alunos. A outra proposta foi realizada por mim.

Teste Diagnóstico de Filosofia do 11º Ano

«Um exemplo cabal da erosão dos direitos humanos é a tolerância relativamente à tortura. Deve recordar-se que, em 1995, o plano da Al-Qaida para bombardear onze companhias de aviação americanas foi frustrado em virtude da informação dada por um suspeito paquistanês, depois de ter sido torturado pela polícia filipina (...). O Washington Post refere que, desde o 11 de Setembro, os EUA se empenharam na transferência sumária de dezenas de terroristas suspeitos para países em que seriam interrogados sob tortura. Mas, os EUA não foram os únicos a tolerar a tortura por razões de segurança. Em Dezembro passado, o governo sueco capturou um extremista islâmico, suspeito, ao qual havia antes sido concedido asilo político e transferiu-o no mesmo dia para o Egipto, onde, segundo a Amnistia Internacional, foi torturado até ao ponto de praticamente deixar de poder andar. E a Suécia não é, seguramente, uma nação rígida em matéria de direitos humanos.

Nenhum destes transportes internacionais é legítimo – de facto, violam obrigações decorrentes de tratados internacionais segundo a Convenção contra a Tortura, que, nos EUA, até possui o estatuto constitucional de “suprema lei da nação” – mas isso pode ser irrelevante do ponto de vista do modelo da guerra, segundo o qual até os direitos constitucionais podem ser eliminados. Aliás, é natural sugerir que esta suspensão dos direitos humanos é uma medida de emergência excepcional para lidar com uma ameaça sem precedentes. Mas, com isto podem ser levantadas duas questões: saber quando terminará esta guerra, e durante quanto tempo ficarão suspensos os direitos humanos.

Contudo, e aqui surge o problema central, a Guerra contra o Terrorismo não pode ser considerada uma guerra igual às outras guerras. O inimigo, o Terrorismo, não é um estado territorial nem uma nação ou um governo, pelo que não há com quem negociar, nem a quem declarar tréguas ou um cessar-fogo, ou alguém autorizado a render-se.

Nas guerras tradicionais entre estados, o objectivo da guerra é, segundo defende Clausewitz, impor a vontade política de um estado a outro. O objectivo da guerra não é matar o inimigo – matar o inimigo é o meio para atingir um fim concreto, que é forçar a capitulação. Na Guerra contra o Terrorismo não é possível qualquer capitulação, o que significa que o verdadeiro fim da guerra é, simplesmente, matar ou capturar os terroristas – e continuar a matar e a matar, a capturar e a capturar, até que desapareçam.

Todavia, é claro que ninguém espera erradicar definitivamente o terrorismo. Qualquer

pessoa entende que os novos extremistas anti-americanos, os novos terroristas, aparecerão sempre e estarão sempre disponíveis para serem recrutados e para combater. Qualquer pessoa compreende que mesmo que a Al-Qaida seja destruída e decapitada, outros grupos e outros líderes surgirão no seu lugar.

Deste modo, a Guerra contra o Terrorismo é uma guerra que pode ser abandonada, mas que não pode ser concluída. É uma Guerra que não se interrompe através de um qualquer momento de vitória e que requer missões de morte e captura a desenvolver em qualquer parte do globo, e que, assim, tenderá a continuar, eternamente.(...)

(...) a Guerra contra o Terrorismo tornou-se num modelo da política, numa visão do mundo com premissas e consequências específicas. E, como já antes defendi, passa a incluir um novo modelo de acção do estado, o modelo que denomino de modelo híbrido guerra-direito, que reduz o padrão dos direitos humanos em tempos de paz ao padrão dos direitos humanos em tempos de guerra, ou ainda menos. Desde que continue, a Guerra contra o Terrorismo significa o fim dos direitos humanos, pelo menos para aqueles que estão à beira de sentir o calor da batalha.»

David Luban, "The War on Terrorism and the End of Human Rights" in White, James E. (2006). *Contemporary Moral Problems: War and Terrorism*. Belmont: Thompson Wadsworth, pp. 54-60 (Traduzido e adaptado)

Responda às seguintes questões:

1. Atribua um título ao texto.
2. Indique argumentos (apresentados no texto) favoráveis, e outros contrários, à aplicação de tortura, enquanto método de inquirição de prisioneiros. Acrescente a sua posição, face ao tema.
3. Construa um pequeno comentário à última frase do texto, onde não deve esquecer de considerar qual o perigo fundamental que o modelo guerra-direito pode representar para o homem e para a visão que este faz de si mesmo.

Grelha de análise do Teste Diagnóstico

Competências	Critérios de evidenciação	Níveis
Conceptualização	Aplica conceitos	
Análise/Problematização do Texto	Identifica o tema	
	Identifica os problemas tratados no texto	
Argumentação	Desenvolve temas com criatividade	
	Identifica argumentos	
	Avalia argumentos	
	Constrói argumentos fortes e sólidos	
Comunicação escrita (L.P)	Escreve de forma bem estruturada	
	Escreve sem erros sintácticos	
	Escreve com pontuação e ortografia correctas	

Escala dos níveis de avaliação criterial: 0 – não verifica; 1 – verifica

O Professor:

O Aluno:

Nº:

Ano:

Turma:

Data:



ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

TESTE DIAGNÓSTICO DE FILOSOFIA - 11º ANO – 2009/2010

No final do teste encontrará uma grelha de análise e de classificação do teste que contém espaço para a sua identificação pessoal.

GRUPO I

O relativismo cultural, como tem sido chamado, desafia a nossa crença habitual na objectividade e universalidade da verdade moral. Afirma, com efeito, que não existe verdade universal em ética; existem apenas os vários códigos morais e nada mais. Além disso, o nosso próprio código moral não tem um estatuto especial: é apenas um entre muitos. (...)

A primeira coisa que precisamos de fazer notar é que no âmago do relativismo cultural está uma certa forma de argumento. A estratégia usada pelos relativistas culturais é argumentar, a partir de factos sobre as diferenças entre perspectivas culturais, a favor de uma conclusão sobre o estatuto da moralidade (como se segue).

1. Culturas diferentes têm códigos morais diferentes.
2. Logo, não há uma «verdade» objectiva na moralidade. Certo e errado são apenas questões de opinião e as opiniões variam de cultura para cultura

Podemos chamar a isto o argumento das diferenças culturais. Para muitas pessoas é persuasivo. Mas, de um ponto de vista lógico, será sólido? Não é sólido. O problema é que a conclusão não se segue da premissa – isto é, mesmo que a premissa seja verdadeira, a conclusão pode continuar a ser falsa. A premissa diz respeito àquilo em que as pessoas acreditam: em algumas sociedades as pessoas acreditam numa coisa; noutras sociedades as pessoas acreditam noutra. A conclusão, no entanto, diz respeito ao que na verdade se passa. O problema é que este tipo de conclusão não se segue logicamente deste tipo de premissa. (...)

Para tornar este aspecto mais claro, considere-se um tema diferente. Em algumas sociedades as pessoas acreditam que a Terra é plana. Noutras sociedades, como a nossa, as pessoas acreditam que a Terra é (aproximadamente) esférica. Segue-se daqui, do mero facto de as pessoas discordarem, que não há «verdade objectiva» em geografia? Claro que não; nunca chegaríamos a tal conclusão, porque percebemos que, nas suas crenças sobre o mundo, os membros de algumas sociedades podem simplesmente estar errados. Não há qualquer razão para pensar que se o mundo é redondo, todos têm de saber disso. Da mesma maneira, não há qualquer razão para pensar que, se existe uma verdade moral, todos têm de conhecê-la.

James Rachel, Elementos de Filosofia Moral, trad. de F. J. Azevedo Gonçalves, Lisboa, Gradiva, 2004, pp. 36-39

1. Apresente o tema geral do texto.
2. Identifique o problema discutido no texto.
3. O autor defende o relativismo cultural? Justifique.

4. Segundo o autor, porque razão o argumento das diferenças culturais não é sólido?

GRUPO II

Indique aquele que, em filosofia, é geralmente entendido como o oposto de cada um dos seguintes termos:

- a) Normativo; b) Concreto; c) Juízo de facto; d) Subjectivismo; e) Universal; f) Acto permissível; g) Verdade; h) Categórico; i) Dogmático

GRUPO III

Escreva a negação de cada uma das seguintes frases:

- a) Há filósofos que não são relativistas.
b) Nenhuma obra de arte é feia.
c) Aristóteles é egípcio ou romano.
d) É falso que Mill é um filósofo utilitarista.
e) Se Kant não é alemão, não é filósofo.
f) Por vezes os filósofos enganam-se.

GRUPO IV

Concorda com as seguintes afirmações? Justifique de forma sucinta cada uma das suas respostas.

1. «Se cada filósofo tem as suas opiniões e nunca se chega a um acordo, então a filosofia não é objectiva.»
2. «A argumentação é uma forma de manipular as opiniões dos outros.»
3. «A verdade depende do ponto de vista de cada um.»
4. «As proposições contraditórias não têm valor de verdade.»

FIM DO TESTE

O teste diagnóstico será analisado tendo em conta os seguintes critérios:

(V.S.F.F.)

Grelha de análise e "feedback" do Teste Diagnóstico

ANEXO D

GRELHA DE CORRECÇÃO DO TESTE DIAGNÓSTICO DO 11º C1

Testes
Diagnóstico 11º C

Perguntas/ Respectivas competências.	Respostas correctas (1).	Respostas incorrectas (0).
1) Apresente o tema geral do texto/ identifique o tema.	Reconhecimento de alguns conceitos, ou de uma proposição, que permitam identificar o tema do texto, por exemplo: “O relativismo cultural impede a universalidade da Moral”, ou, “Relativismo cultural <i>versus</i> verdade moral”, ou, “O argumento do relativismo cultural”.	Apresentação de temas vagos ou demasiado gerais que não permitam identificar, desde logo, o que o texto pretende tratar. Por exemplo: “A Moral”, ou, “Relativismo cultural”.
2) Identifique um problema.	As que permitam identificar o seguinte problema: o argumento das diferenças culturais é insuficiente para determinar a impossibilidade da Moral de se constituir enquanto valor universal.	Respostas que não identifiquem este problema enquanto derivado de uma forma argumentativa incorrecta: esta incorrecção impossibilita a concatenação lógica entre a premissa, que advoga o relativismo cultural, e a conclusão, a impossibilidade de constituir uma verdade Moral universal (que desta premissa parecia, falsamente, resultar directamente).
3) Reconhecer razões justificativas (argumentos) que defendam a posição do autor face ao relativismo cultural.	Inicialmente, as respostas devem considerar que o autor não defende, nem ataca, o relativismo cultural. Antes pelo contrário, admite-o como determinante das civilizações humanas. Contudo, o autor defende uma posição que contraria a conclusão, geralmente tida como correcta, que resulta da premissa que constitui o argumento das diferenças culturais e que conduziria à conclusão da impossibilidade de uma verdade moral universal. Portanto, também é aceitável considerar que o autor não defende o relativismo cultural.	O não reconhecimento de nenhum dos pontos, ao lado descritos, ou então, quando a sua exposição se realizar de maneira tão confusa e desconexa, de tal modo que desta exposição resulte um discurso sem sentido, ou pouco fundamentado.
4) Reconhecer os argumentos utilizados, que sustentam a falta de solidez atribuída por	As que expuserem, com base nos últimos dois parágrafos, as diferenças de estatuto entre as proposições que constituem a premissa e a respectiva conclusão que, por sua vez, compõem o raciocínio da relativização cultural:	Exposições que não estabeleçam nenhum tipo de comparação ou confrontação com o segundo raciocínio apresentado (acerca da

este autor ao argumento das diferenças culturais, e que justificam a sua posição de anuência perante a possibilidade de uma verdade Moral universal.	não esquecer que um argumento sólido é um argumento válido com premissas verdadeiras; e que uma crença não é um tipo de proposição cujo valor de verdade seja objectivamente definido. De modo a facilitar a exposição da sua resposta pode introduzir a comparação, efectuada pelo autor para melhor exemplificar a elaboração de um raciocínio incorrecto, entre o argumento das diferenças culturais e o argumento que (não) poderia conduzir à conclusão de que o mundo não fosse esférico.	possibilidade de descrença num mundo esférico), de modo a estabelecer a importância da diferença de estatuto entre proposições que resultam de crenças e proposições declarativas (que exigem um valor de verdade). Exposições mal defendidas porque incorrectamente, ou insuficientemente justificadas.
Grupo II: a) Domínio dos conteúdos.	Descritivo.	
	Abstracto.	
	Juízo de valor.	
	Objectivismo.	
	Particular.	
	Acto errado.	
	Falsidade.	
	Hipotético.	
	Céptico.	
Grupo III: Domínio dos conteúdos.		
a)	Todos os filósofos são relativistas	
b)	Algumas obras de arte são feias.	
c)	Aristóteles não é egípcio e não é romano (nem romano).	
d)	É verdade que Mill é um filósofo utilitarista/É falso que Mill não...	
e)	Kant não é alemão, mas é filósofo.	
f)	Nunca os filósofos se enganam.	
Grupo IV: Argumentação		
1)	Para perceber melhor o alcance desta frase deve tentar definir o que é ser objectivo: aquilo que é objectivo é o que está em conformidade com a realidade e pode ser admitido por todos, sem excepção, ou seja, independentemente do espírito humano, do sujeito. Portanto, a objectividade é a representação concreta da realidade que torna possível um acordo universal das razões. Por isso, a ciência quer-se impessoal, no sentido em que pretende ser objectiva. Todavia, a filosofia considera sempre que, no seu conhecimento, está implicado um sujeito, aquele que pensa, e, neste sentido, o seu método nunca poderia ser igual ao da ciência. Tal como a ciência, a filosofia é uma investigação racional, mas ao contrário daquela não o é apenas de realidades particulares e objectivas, daí a sua incapacidade de encontrar soluções definitivas para os problemas. É um saber que se caracteriza, em vez disso, pela sua abertura, pois, para além de não se ficar pelas	

	primeiras respostas que encontra, procura sempre novas perspectivas e novas leituras, o que decorre do seu sentido crítico e reflexivo. Conduz isto à instituição de um pensamento que se quer sempre a exercer sobre si mesmo, procurando cumprir-se enquanto saber subjectivo, mas que, com autonomia, leva cada sujeito a trilhar os seus próprios caminhos e, por isso, a tender de modo radical a querer cumprir a universalidade da própria razão humana, e, portanto, a sua objectividade. O homem só pode renunciar à filosofia se renunciar a uma parte da sua racionalidade.	
2)	A argumentação é a expressão verbal de um raciocínio. Como este, por sua vez, pode ser definido enquanto a operação da inteligência que, partindo de duas ou mais relações conhecidas, permite obter ou concluir uma nova relação, que nelas já estava implicitamente contida e delas derivará necessariamente, então pode dizer-se que a argumentação é a uma forma de, a partir de conhecimentos dados, inferir conhecimentos novos. Portanto, uma forma de condicionar estruturalmente as opiniões que se podem obter em mim e nos outros: permite a passagem do conhecido ao desconhecido encadeando os juízos de cada um a fim de que se possa chegar a uma conclusão necessariamente correcta.	
3)	Só às proposições é atribuível a verdade ou falsidade, e como aquelas procuram manifestar o estado de coisas, ou factos, do mundo, estes factos dependem sempre do ponto de vista ou da posição do sujeito relativamente ao mundo (modo de ver a verdade segundo uma compreensão subjectiva). Contudo, pode tentar-se definir a verdade segundo uma perspectiva objectiva: agora, a verdade é o que está em conformidade com a realidade e pode ser admitido por todos, sem excepção, ou seja, independentemente do espírito humano, do sujeito. Portanto, a verdade será a representação concreta da realidade que torna possível um acordo universal das razões e, assim, a verdade também pode ser tida como impessoal e universal, seguindo um modo objectivo de a compreender (ex: lógica formal).	
4)	Nas proposições contraditórias há valor de verdade, na medida que uma proposição é verdadeira a outra é necessariamente falsa e vice-versa. Assim, se forem conectadas por um conector de cópula “e”, o resultado final acaba por ser determinado atribuindo-lhe como valor de verdade, a sua falsidade (afirmar que vou a Lisboa e que não vou a Lisboa é sempre falso); se forem conectadas segundo uma disjunção, com o conector “ou”, então determinarão sempre uma proposição verdadeira (vou a Lisboa ou não vou a Lisboa é sempre verdade).	

O domínio de conteúdos foi avaliado com uma cotação de 0,5 (quando apenas um grupo apresentar a maioria das respostas correctas); de 1 (dois grupos); de 1,5 (três grupos); de 2 (para a totalidade dos grupos). As competências, relativas à forma de expressão, foram ponderadas mediante a interpretação do primeiro e do último grupo: 0.5 (um grupo sem incorrecções graves); 1(dois grupos).

Anexo E

1º BLOCO DE AULAS DO 11ºC1



Escola Secundária de Miraflres 2009/2010

1ª Unidade do 11ºano: *Racionalidade argumentativa e Filosofia*

1ª aula da 2ª Sub-Unidade: *Lógica proposicional clássica*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<p>- Formalização simbólica.</p> <p>- Conceptualização.</p> <p>- Abstracção perante os conteúdos apresentados de modo a perspectivar a</p>	<p>– Indicar que o estudo da Lógica conduz ao conhecimento das propriedades e das regras que determinam a validade dos argumentos e à identificação das falhas dos nossos raciocínios ou inferências.</p> <p>– Dividir o estudo da Lógica em dois ramos disciplinares: Lógica Formal e Lógica Informal.</p> <p>– Distinguir que na Lógica Formal se estuda aquele tipo de validade dedutiva que pode ser determinado recorrendo unicamente à forma lógica, ou seja, à</p>	<p>- Através de duas proposições contraditórias, tentar perceber a importância da forma, em detrimento do conteúdo. Por exemplo: Ele está em Lisboa/ Ele não está em Lisboa... se forem enunciadas em conjunto, ligando-as com “e” ou com “ou”, obtêm um valor de verdade diferente, consoante o caso e independentemente do conteúdo (“e” e “ou” são operadores linguísticos que, por si só, não têm conteúdo).</p> <p>- Reunião e intersecção de conjuntos, como se faz em matemática, de modo a clarificar o significado de “e” e de “ou”. Conjunção, disjunção inclusiva e exclusiva.</p> <p>- A forma lógica de algumas</p>	<p>- Escrever no quadro as frases:</p> <p><i>Ele está em Lisboa; Ele não está em Lisboa; Ele não comprou um chapéu; Ele está em Lisboa e não está em Lisboa; Ele está em Lisboa ou não está em Lisboa; Ele não comprou um chapéu e/ou não está em Lisboa;</i> Discutir as possibilidades de atribuição do valor de verdade a cada uma delas</p>	<p>- Observação directa e realização de tarefas no quadro.</p> <p>- Objectivos da apreciação das tarefas efectuadas:</p> <p>A) Verificar a desenvoltura com que os alunos aplicam os conteúdos adquiridos durante a aula, de modo a tentar perceber qual o nível (satisfatório, insuficiente, bom, mau, positivo apenas para uma parte da turma, etc.) da comunicação estabelecida.</p>

<p>estrutura lógica da linguagem.</p> <p>– Empenho na organização dos dados fornecidos na aula.</p> <p>– Colaboração nas actividades desenvolvidas.</p>	<p>estrutura que estabelece o modo como se efectua a relação entre as várias proposições de um argumento (sem prestar importância aos conteúdos de cada uma dessas proposições).</p> <p>– Identificar que na Lógica Formal se dispõe da linguagem como se esta se tratasse de um conjunto de símbolos formais, que se agrupam, combinam e transformam mediante regras pré-definidas, o que permite operar com a linguagem com a eficácia de um cálculo.</p> <p>– Determinar a Lógica Proposicional Clássica como a parte mais básica da Lógica Formal: as premissas e a conclusão dos argumentos são encaradas como proposições tomadas em bloco, isto é, sem tomar em linha de conta a estrutura engendrada pelos componentes sintácticos de cada proposição.</p>	<p>proposições: introdução aos operadores proposicionais e às constantes lógicas “e”= \wedge; “ou”= \vee; “não”= \neg; “se... então”= \rightarrow; “se e só se”= \leftrightarrow.</p> <p>- Formalização de proposições (tradução simbólica da linguagem): passa pela sua conversão num cálculo, ou seja, num procedimento dedutivo que consta de símbolos, fórmulas (combinações de símbolos) e regras operatórias (que são estabelecidas consoante os operadores ou constantes lógicas usadas).</p> <p>- Em Lógica Proposicional, cada proposição constitui a unidade estrutural mais simples e é representado simbolicamente por uma letra, ou variável proposicional (P, Q, R, etc.).</p> <p>Na Lógica de Predicados, por exemplo, a proposição “Todos os homens são mortais” teria a seguinte interpretação simbólica: $\forall x (Px \rightarrow Qx)$. Na lógica proposicional, seria interpretada simbolicamente apenas pela letra P.</p>	<p>respectivamente.</p> <p>- Exemplificar matematicamente a analogia entre a conjunção lógica e a intersecção de conjuntos, assim como entre a disjunção lógica e a reunião de conjuntos.</p> <p>- Traduzir as frases referidas em cima para a respectiva forma lógica (utilizando a simbologia adequada).</p>	<p>B) Perceber a articulação existente entre a aquisição de conhecimentos e a capacidade de expressão individual.</p>
---	--	---	--	---



Escola Secundária de Miraflres 2009/2010

1ª Unidade do 11ºano: *Racionalidade argumentativa e Filosofia*

2ª aula da 2ª Sub-Unidade: *Lógica proposicional clássica*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO

<p>- Aplicação de conceitos lógicos.</p> <p>- Formulação simbólica.</p> <p>- Abstracção, enquanto movimento lógico, perante os conteúdos apresentados.</p> <p>- Autonomia na execução das tarefas e na expressão do pensamento.</p>	<p>- Dispor da linguagem como se esta se tratasse de um conjunto de símbolos formais – constantes e variáveis (tradução simbólica).</p> <p>- Determinar a forma lógica mais adequada a cada conjunto proposicional.</p> <p>- Identificar as tabelas de verdades como se fossem dispositivos gráficos que permitam exibir as condições de verdade de uma forma lógica dada.</p> <p>- Desenvolver</p>	<p>- A formalização da linguagem comum exige sempre uma tradução simbólica. Cada enunciado, ou proposição, constitui a unidade estrutural mais simples e é representado simbolicamente por uma letra, ou variável proposicional (P, Q, R, etc.).</p> <p>- A identificação da forma lógica das proposições é concretizada mediante a aplicação de operadores proposicionais, ou seja, das constantes lógicas “e”= \wedge; “ou”= \vee; “não”= \neg; “se... então”= \rightarrow; “se e só se”= \leftrightarrow. Constantes unárias (\neg) e binárias (\wedge; \vee; \rightarrow; \leftrightarrow).</p> <p>- Tradução de algumas frases, escritas em linguagem comum, para a respectiva fórmula simbólica (forma lógica).</p> <p>- Com a tradução simbólica, a lógica proposicional procura converter a linguagem num cálculo, ou seja, num procedimento dedutivo que consta de símbolos, fórmulas (combinações de símbolos) e regras operatórias que são aplicadas a todos os valores de verdade, possíveis de assumir pelas proposições, consoante as constantes lógicas usadas.</p> <p>- Introdução às tabelas de verdade:</p>	<p>- projecção no quadro de uma síntese, realizada por itens, sobre a última aula.</p> <p>- projecção no quadro de alguns exemplos de tradução e desconstrução/construção simbólica</p> <p>- Realização de exercícios sobre tradução simbólica, seguida de correcção (a efectuar com a participação dos próprios alunos).</p> <p>- Análise de tabelas de verdade e dos valores de verdade atribuíveis a conjuntos proposicionais.</p> <p>- T.P.C: Exercícios de</p>	<p>- Observação directa e recepção de exercícios escritos.</p> <p>- Observação da articulação existente entre aquisição de conhecimentos e capacidade de expressão individual.</p> <p>- Na observação directa, comparar as participações espontâneas e procurar relacionar o número de participações pertinentes com o número total de participações de cada aluno.</p>
---	---	---	---	---

	esquemas de cálculo lógico.	determinação das regras operatórias em cálculo proposicional, estabelecidas mediante as constantes lógicas utilizadas: \neg ; \vee ; \wedge ; \rightarrow ; \leftrightarrow .	aplicação das tabelas de verdade.	
--	-----------------------------	---	-----------------------------------	--



Escola Secundária de Miraflores 2009/2010

1ª Unidade do 11ºano: *Racionalidade argumentativa e Filosofia*

3ª aula da 2ª Sub-Unidade: *Lógica proposicional clássica*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de esquemas de cálculo lógico. - Articulação lógica dos conteúdos adquiridos. - Empenho na organização dos dados fornecidos na aula. - Colaboração nas actividades 	<ul style="list-style-type: none"> – Formalizar correctamente. – Utilizar as tabelas de verdades como se fossem dispositivos gráficos que permitam exibir as condições de verdade de uma forma proposicional dada. – Avaliar as condições de verdade de uma forma proposicional complexa (cálculo lógico efectuado a partir da atribuição dos valores de verdade possíveis às proposições simples 	<ul style="list-style-type: none"> – Formas proposicionais compostas; tradução utilizando a simbologia adequada. – Após a tradução simbólica, a lógica proposicional procura converter a linguagem num cálculo através da aplicação de regras operatórias, determinadas consoante as constantes lógicas usadas, a todos os valores de verdade possíveis de assumir pelos diferentes enunciados (formas proposicionais simples) que compõem as formas proposicionais complexas. – A determinação das regras operatórias, em cálculo proposicional, é estabelecida mediante as constantes lógicas utilizadas: \neg; \vee; \wedge; \rightarrow; \leftrightarrow. Tabelas de verdade. – A utilização das tabelas de verdade 	<ul style="list-style-type: none"> – Correção dos exercícios enviados por <i>email</i> para resolver em casa. – projecção no quadro das tabelas de verdade que estabelecem as regras de cálculo proposicional adequadas a cada constante lógica. – Resolução no quadro de 	<ul style="list-style-type: none"> – Registo dos alunos que realizaram o T.P.C, assim como dos que não o realizaram. – Recepção de exercícios escritos. – Observação directa. – Resolução de exercícios durante a aula. Objectivos dos exercícios escritos:

desenvolvidas. – Autocorreção.	que as compõem).	em formas proposicionais complexas requer que se respeite uma hierarquia entre as operações lógicas (uso de parêntesis): âmbito de um operador e determinação do operador principal de uma forma complexa.	exercícios de cálculo proposicional. Aplicação das tabelas de verdade.	A) Apreciar a desenvoltura com que os alunos aplicam os conteúdos adquiridos na aula. B) Perceber a articulação existente entre a aquisição de conhecimentos e a capacidade de expressão individual.
---	-------------------------	---	---	---

- Aplicação de esquemas de cálculo lógico. – Colaboração nas actividades desenvolvidas.	– Calcular as condições de verdade de uma forma proposicional complexa através da utilização de tabelas de verdade – Determinar a forma lógica, assim como o valor de verdade de formas proposicionais complexas: tautologias, contradições e contingências.	– Continuação da determinação das regras operatórias estabelecidas mediante as constantes lógicas utilizadas: \neg ; \vee ; \wedge ; \rightarrow ; \leftrightarrow . Tabelas de verdade. – Exemplos de formalização de proposições que assumam a forma lógica da disjunção exclusiva. – Comutatividade do cálculo lógico. – As condições de verdade da	– projecção no quadro das tabelas de verdade que estabelecem as regras de cálculo proposicional adequadas a cada constante lógica. – Resolução no quadro de exercícios de cálculo	– Observação directa. – Resolução de exercícios durante a aula. Objectivo dos exercícios escritos: avaliar a articulação existente entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências relacionadas com o cálculo lógico.
---	--	---	---	--

<p>– Correção nas relações interpessoais</p>	<p>– Aplicar a definição de validade de um argumento.</p>	<p>condicional são equivalentes à definição de validade das formas</p> <p>argumentativas: uma proposição condicional é falsa quando a condição suficiente ou antecedente é verdadeira e, simultaneamente, a condição necessária ou consequente é falsa.</p> <p>– Formalização de definições através da bicondicional.</p> <p>– Atribuição dos valores de verdade a formas proposicionais complexas: tautologia (proposições necessariamente verdadeiras, independentemente do valor de verdade das proposições simples que as compõem) contradição (necessariamente falsas, independentemente do valor de verdade das proposições simples) e contingência.</p> <p>- A análise da validade de formas argumentativas: interpretações realizadas sobre os resultados obtidos com o cálculo proposicional.</p>	<p>proposicional.</p> <p>Aplicação das tabelas de verdade aos exercícios anteriormente enviados por <i>email</i>.</p> <p>– Indicação, como trabalho para casa, do exercício da pág. 38 do manual de filosofia.</p>	
--	---	--	--	--



Escola Secundária de Miraflores 2009/2010

1ª Unidade do 11ºano: Racionalidade argumentativa e Filosofia

5ª aula da 2ª Sub-Unidade: *Lógica proposicional clássica*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
--------------	------------	-----------	------------------------------	-----------

<p>- Aplicação de esquemas de cálculo lógico.</p> <p>– Empenho na realização das tarefas propostas.</p> <p>– Empenho na organização dos dados fornecidos na aula.</p> <p>– Colaboração nas actividades desenvolvidas</p>	<p>– Aplicar os conhecimentos adquiridos nas últimas três aulas.</p> <p>– Determinar a forma lógica, assim como o valor de verdade de formas proposicionais complexas: tautologias, contradições e contingências.</p>	<p>– Hierarquia dos operadores numa proposição. Listagem com a ordem de prioridades a estabelecer entre operadores.</p> <p>– Exemplos de cálculo das condições de verdade de algumas formas proposicionais. Tabelas de verdade.</p> <p>– Atribuição dos valores de verdade a formas proposicionais complexas: tautologia (necessariamente verdadeiras) contradição (necessariamente falsas) e contingência.</p>	<p>– Projecção no quadro das tabelas de verdade que estabelecem as regras de cálculo proposicional adequadas a cada constante lógica.</p> <p>– Resolução no quadro de exercícios de cálculo proposicional. Aplicação das tabelas de verdade aos exercícios da página 38 do manual de filosofia.</p>	<p>– Resolução de exercícios durante a aula.</p> <p>– Objectivos dos exercícios:</p> <p>A) Revisão dos conteúdos.</p> <p>B) Ponderar a articulação existente entre a aquisição de conhecimentos e a capacidade de resolução de problemas de lógica proposicional clássica.</p>
--	---	---	---	--



Escola Secundária de Miraflres 2009/2010

1ª Unidade do 11ºano: *Racionalidade argumentativa e Filosofia*

6ª aula da 2ª Sub-Unidade: *Lógica proposicional clássica*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
--------------	------------	-----------	------------------------------	-----------

<p>- Aplicação de esquemas de cálculo lógico.</p> <p>– Aplicação de conceitos em diversos contextos.</p> <p>– Colaboração e autocorreção.</p>	<p>– Aplicar a definição de argumento válido à análise da validade de formas argumentativas.</p> <p>– Determinar a validade ou a não validade de formas argumentativas recorrendo a inspectores de circunstâncias.</p>	<p>– Análise da validade de formas argumentativas. Definição de operador verofuncional e de inspector de circunstâncias (pág. 21 e pág. 33)</p> <p>– Utilização da simbólica adequada à análise de formas argumentativas: martelos semânticos.</p> <p>– Exemplos de cálculo das circunstâncias de algumas formas argumentativas utilizando sequências de tabelas de verdade.</p> <p>– Determinação de algumas formas argumentativas válidas: modus ponens; modus tollens.</p>	<p>– Projecção no quadro das tabelas de verdade que estabelecem as regras de cálculo proposicional adequadas a cada constante lógica.</p> <p>– Análise de inspectores de circunstâncias a realizar no quadro.</p> <p>– Realização de exercícios, em grupos de dois. Correção no quadro.</p>	<p>– Resolução de exercícios durante a aula.</p> <p>– Objectivos dos exercícios:</p> <p>A) Verificar o grau de aquisição dos conteúdos dados na aula.</p> <p>B) Ponderar a articulação existente entre a aquisição de conhecimentos e a capacidade de resolução de problemas de lógica proposicional.</p>
---	--	---	---	---

		<p>– Determinação de algumas formas argumentativas não válidas: afirmação da consequente e negação da antecedente</p>		
--	--	---	--	--



Escola Secundária de Miraflres 2009/2010

1ª Unidade do 11ºano: *Racionalidade argumentativa e Filosofia*

7ª aula da 2ª Sub-Unidade: *Lógica proposicional clássica*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de esquemas de cálculo lógico de modo a testar a validade argumentativa. - Autonomia na realização das tarefas propostas. Capacidade de auto-correcção. - Domínio de conteúdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar a definição de argumento válido à análise da validade de formas argumentativas. - Determinar a validade ou a não validade de formas argumentativas recorrendo a inspectores de circunstâncias. - Determinar fórmulas equivalentes e variáveis de fórmula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinação de algumas formas argumentativas válidas: modus ponens; modus tollens; silogismo disjuntivo; contraposição; silogismo hipotético. - Determinação de algumas formas argumentativas não válidas (falácias): afirmação da consequente; negação da antecedente; inversão da condicional. - Equivalências em formas proposicionais e em formas argumentativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de inspectores de circunstâncias a realizar no quadro. - Realização de exercícios. Correcção no quadro. - Dedução de fórmulas equivalentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução dos exercícios da pág. 39 do manual de filosofia. - Objectivos dos exercícios: <ul style="list-style-type: none"> 1) Aplicação do conhecimento das formas argumentativas especiais (válidas e não válidas). 2) Tradução das fórmulas simbólicas para linguagem natural.

ANEXO F

1º BLOCO DE AULAS DO 10º C1



Escola Secundária de Miraflores

Ano lectivo 2009/2010

2º Unidade do 10º ano: A acção humana: análise e compreensão do agir

1ª aula da 1ª Sub-Unidade: A rede conceptual da acção

COMPE TÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AVALIAÇ ÃO

<p>- Empenho na realização das tarefas propostas.</p> <p>- Empenho na organização dos dados fornecidos na aula.</p> <p>- Colaboração nas práticas desenvolvidas.</p> <p>- Problematização e conceptualização</p>	<p>- Identificar o tema principal dos textos: o que fazemos faz parte da nossa conduta, mas nem tudo o que fazemos constitui uma acção.</p> <p>- Distinguir entre fazer e agir.</p> <p>- Problematizar sobre o significado e importância da noção de acção.</p> <p>- Diagnosticar quais dos nossos actos voluntários e conscientes podem ser designados de acções humanas.</p>	<p>- Distinção entre acontecer, fazer e agir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Há coisas que nos acontecem. Limitamo-nos a ser os receptores desses eventos. 2. Há coisas que fazemos. Partem de nós. 3. Há coisas que fazemos inconscientemente. Não sabemos que as estamos a efectuar. 4. Há coisas que fazemos conscientemente, mas involuntariamente. Sabemos que as estamos a executar, mas não dependem de uma intenção nossa que conduza a uma deliberação sobre se queremos ou não fazê-la. São coisas feitas automaticamente, ou habitualmente. 5. Há coisas que fazemos consciente e voluntariamente. Nestas situações dizemos que temos uma intenção, um propósito que nos conduz a querer agir. 6. Qualquer acção tem consequências no agente. Fazer/executar é diferente de agir. <p>- Apesar de consciente e deliberada, a actividade que resulta de um saber técnico (aquela que os gregos designavam por fazer (poiein)) isto é, de uma execução técnica centrada nos efeitos produzidos num objecto, não corresponde ainda ao domínio, especificamente humano, da acção.</p> <p>- Considerar a combinação do ponto 5 com o ponto 6 como adequada a uma possível definição de acção: acção é uma interferência consciente e voluntária de um ser humano (o agente) no normal decurso das coisas, que sem tal interferência seguiriam um caminho distinto. Esta interferência deve resultar de uma aposta do agente sobre si mesmo.</p> <p>- Agir (prassein) implica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ter consciência do que nos propomos fazer, isto é, conhecer o propósito ou a intenção que orienta o sentido da realização dos nossos 	<p>- Registo no quadro de alguns exemplos que os alunos indiquem como se tratando de acções, sem efectuar, previamente, uma apresentação teórica acerca de tal tema.</p> <p>- Esboçar um esquema que auxilie a distinguir os vários exemplos: acontecer/fazer; fazer conscientemente/ fazer inconscientemente; fazer voluntário/ fazer involuntário; consequências no agente/ consequências no objecto.</p> <p>-Leitura de dois trechos da obra de Fernando Savater “As Perguntas da Vida”.(SAVATER, Fernando (1999) As Perguntas da Vida. 2ª ed.; Lisboa: Publicações Dom Quixote pp. 140-141).</p> <p>-Discussão entre pares com o propósito de procurar nos textos diferentes formas de actuar: acontecer, fazer, agir.</p>	<p>- Observação directa e recepção de exercícios escritos.</p> <p>- Objectivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber nível de conhecimentos e capacidades de expressão individual, assim como avaliar o nível de ruído de toda a turma. 2. Avaliar a capacidade de interpretação activa e argumentativa.
--	--	---	--	--



Escola Secundária de Miraflores

Ano lectivo 2009/2010

2ª Unidade do 10º ano: *A acção humana: análise e compreensão do agir*

2ª aula da 1ª Sub-Unidade: *A rede conceptual da acção*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AValiação
<p>- Aplicação de conceitos.</p> <p>- Domínio de conteúdos e conceptualização.</p> <p>- Problematização e exemplificação</p>	<p>- Problematizar sobre o significado e importância da noção de acção.</p> <p>- Expor algumas distinções ou, pelo contrário, identificar algumas semelhanças: intenção <i>versus</i> motivo; motivo <i>versus</i> causa da acção; intenção <i>≈</i> projecto <i>etc.</i>.</p>	<p>- Quando fazemos algo consciente e voluntariamente podemos dizer que fazemos algo intencionalmente, ou seja, com um propósito (o quê) que nos conduz a querer fazer esse algo (ou a não fazer, caso não quiséssemos fazê-la).</p> <p>- A descrição de uma intenção acarreta algumas dificuldades, pois, sendo a intencionalidade um processo mental, é, por isso, também um processo íntimo do agente. Disto resulta a necessidade de ter de haver um especial cuidado na descrição das acções humanas, já que constituem as formas exteriorizáveis das intenções. Há que usar a definição de acção da pág. 65 do manual para ultrapassar esse problema: Um acontecimento é uma acção se é intencional sob pelo menos uma descrição verdadeira.</p> <p>- Por sua vez, será necessário ao agente ter</p>	<p>- Utilização da definição de acção humana que surge no livro na pág. 65, para sublinhar a necessidade de descrever objectivamente uma acção. Utilizar os exemplos do livro.</p> <p>- projecção no quadro de duas sínteses intermédias:</p> <p>a) Uma delas realça as diferentes formas de combinar</p>	<p>-Observação directa.</p> <p>Objectivos:</p> <p>1. Perceber nível de conhecimentos e capacidade de expressão individual, assim como avaliar o nível de ruído de toda a turma.</p> <p>2. Tentar premiar as participações</p>

<p>ão.</p> <p>- Expressão cuidadosa de pensamentos com carácter autónomo.</p> <p>- Relação interpessoal: solicitar o uso da palavra e respeitar quem já estiver a usá-la.</p> <p>- Colaboração nas práticas desenvolvidas.</p>	<p>- Reconhecer a importância da intencionalidade / intenção como factor que imputa responsabilidade e afirma a liberdade do agente.</p> <p>- Explicitar a articulação entre os elementos característicos da rede conceptual da acção humana.</p> <p>- Aplicar conteúdos que correspondam correctamente à articulação estabelecida num diagrama.</p>	<p>motivos, razões que expliquem «o porquê das acções». Isto é, os motivos do agente são as razões que identificam quais as crenças e desejos que o motivam a agir. Contudo, os seus motivos nunca poderão ser vistos como sendo as causas das intenções ou das próprias acções.</p> <p>- A intenção orienta a consciência do agente, e projecta-a sobre o mundo das coisas, levando o agente a relacionar-se com o mundo e a querer transformar-se, enquanto o motivo pode ser entendido como uma explicação racional que apenas procura esclarecer o porquê da possibilidade de agir em vista de algo.</p> <p>- Os elementos característicos da acção e representação das relações estabelecidas entre tais elementos num diagrama que esquematiza a rede conceptual da acção: os motivos surgem em íntima conexão com as intenções constituindo as finalidades da acção (os para quês?); a constituição de finalidades exige um processo de deliberação dos motivos que melhor explicitem as crenças e desejos do agente; tal deliberação antecipa a decisão que determinará, por fim, a vontade do agente de passar a agir.</p>	<p>consciência e voluntariedade.</p> <p>b) A outra caracteriza alguns dos conceitos fundamentais da rede conceptual de acção: agente; intenção; motivo; deliberação; decisão; oposição acção humana <i>versus</i> actuação humana.</p>	<p>pertinentes, considerada s enquanto tal quando expuserem algum dos conteúdos apresentados s neste plano de aula ou, por outro lado, quando expuserem de modo claro e directo dúvidas que solicitem esclarecimento s que tenham a ver com as matérias já dadas.</p> <p>- Analisar a capacidade interpretativa e argumentativa.</p>
--	--	---	--	--



Escola Secundária de Miraflores

Ano lectivo 2009/2010

2ª Unidade do 10º ano: *A acção humana: análise e compreensão do agir*

3ª aula da 1ª Sub-Unidade: *A rede conceptual da acção*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Revela conhecimentos dos conteúdos planificados. - Colabora nas práticas desenvolvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitar a articulação entre os elementos característicos da rede conceptual da acção humana. - Aplicar conteúdos que correspondam correctamente à articulação estabelecida num diagrama. - Interpretar um texto filosófico de 	<ul style="list-style-type: none"> - Os elementos característicos da rede conceptual da acção humana, assim como as relações estabelecidas entre tais elementos. - A acção intencional pode ser concretizada mediante deliberação prévia de motivos e finalidades (acção que provém de uma intenção antecedente e que permite uma reflexão sobre os motivos que explicam essa intenção segundo um raciocínio prático) ou pode ser concretizada sem deliberação prévia dos motivos (intenção na acção). 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de algumas projecções de modo a conseguir estabelecer um esquematismo adequado à exposição de uma rede conceptual da acção. - Projecção de um esquema que representa a rede conceptual da acção humana. - Leitura do texto da pág. 68, do manual de filosofia, de maneira a clarificar dois tipos de acção 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise qualitativa acerca da pertinência das participações individuais. - Audição atenta do relatório da aula anterior. - Realização de uma ficha

<p>-</p> <p>Problematiz ação e exemplificação.</p> <p>- Aplicação de conceitos em diversos contextos.</p> <p>-</p> <p>Desenvolve práticas de exposição oral e escrita.</p> <p>- Escreve de forma bem estruturada.</p>	<p>forma a extrair dele os conteúdos requeridos ao correcto preenchimento da grelha de itens que define os constituintes característicos, determinados previamente, da rede conceptual da acção.</p> <p>- Distinguir intenção na acção de intenção antecedente.</p>	<p>- Preenchimento da rede conceptual da acção humana para o caso de uma acção intencional com deliberação de motivos, assim como para o caso que não permite tal deliberação.</p> <p>- Utilização da descrição verdadeira de uma acção intencional de modo a exemplificar a caracterização de uma acção nos seus elementos e encadeamentos significativos, seguindo o esquematismo estabelecido pelo diagrama que passará a representar a rede conceptual da acção.</p> <p>- Referir, mais uma vez, a importância de obter descrições verdadeiras da intencionalidade das acções, para que estas possam ser consideradas como tais: é a intenção que permite distinguir o agir de um mero fazer, ou distinguir a acção de um mero acontecimento (o anexo 1 traça o caminho que serve para determinar o que significa ser intencional).</p>	<p>intencional.</p> <p>- Apresentação de um exemplo de acção intencional (viagem de circum-navegação de Fernão de Magalhães) que possibilite servir de guia para o preenchimento da rede conceptual.</p> <p>- Realização de uma ficha formativa, a partir da leitura de um trecho da obra <i>“Ética para um jovem”</i> de Fernando Savater (pág. 35-36).</p> <p>- T.PC.: Exercício da pág. 68 do manual de filosofia.</p>	<p>formativa.</p>
---	---	---	---	-------------------



Escola Secundária de Miraflores

Ano lectivo 2009/2010

2ª Unidade do 10º ano: *A acção humana: análise e compreensão do agir.*

4ª aula da 1ª Sub-Unidade: *A rede conceptual da acção.*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AValiação
<p>- Aplicação dos conteúdos em diferentes contextos.</p> <p>- Interpretação de representações esquemáticas.</p>	<p>- Explicitar a articulação entre os elementos característicos da acção, que determina a construção do esquema representativo da rede conceptual da acção.</p> <p>- Seleccionar e aplicar conteúdos que correspondam correctamente com os títulos de caixa de um esquema.</p> <p>- Reconhecer a importância da intencionalidade como</p>	<p>- Preenchimento da rede conceptual do acto voluntário com descrições de acções que podiam ter sido realizadas pelo mercador de Aristóteles, história referida no texto de Savater.</p> <p>- É normal considerar-se cada ser humano, quando age intencionalmente, como responsável pelas suas próprias acções e pelas consequências que delas advêm, pois parece ser livre para decidir sobre o modo como deve agir, ou mesmo, se sequer deve agir.</p> <p>- Contudo, como atribuir esta responsabilidade a um agente, se também ele depende de certas condicionantes? Entende-se por condicionantes da acção todo e qualquer factor – seja ele interno ou externo – que influencia a possibilidade de escolha ou de decisão por determinada acção. Estas condicionantes impõem restrições à suposta liberdade do agente, limitando-a dentro de um campo finito de possibilidades.</p> <p>- O primeiro tipo de condicionantes da acção concretiza-se no próprio corpo do agente e</p>	<p>- Corrigir o T.P.C.: aceitar as respostas que se adequem à rede para o acto voluntário.</p> <p>- Aproveitar os erros que por ventura aconteçam para expor mais detalhadamente sobre alguns dos elementos dessa rede.</p> <p>- projecção no quadro de algumas bandas desenhadas que servirão para exemplificar</p>	<p>- Observação directa: perceber nível de conhecimentos e capacidade de expressão individual.</p> <p>- Tentar ponderar os erros efectuados para perceber as dificuldades na interpretação</p>

<p>-</p> <p>Identificação de problemas.</p> <p>-</p> <p>Expressa com</p>	<p>factor que imputa responsabilidade e afirma a liberdade do agente.</p> <p>- Caracterizar, agrupando em dois grupos distintos, as condicionantes da acção humana:</p> <p>Condicionantes físico-biológicas.</p> <p>Condicionantes histórico-culturais.</p>	<p>podem chamar-se de condicionantes físico-biológicas: individuais (que decorrem da estrutura única do património genético); de espécie (que decorrem da anatomia e da constituição fisiológica); mundo físico (condições climáticas, geografia, topografia,)</p> <p>- Por outro lado, o agir humano desenrola-se num contexto social pelo que a conduta adoptada depende das condicionantes histórico-culturais do momento histórico e do local em que cada ser humano vive: regime político vigente, língua que fala, história da cultura que interioriza, convicções sociais, religiosas, estéticas, morais, etc..</p> <p>- Contudo, se é verdade que as escolhas que cada um vai sendo obrigado a realizar são condicionadas e determinadas por estes factores (fecham possibilidades), também não é menos verdade que o Humano parece</p>	<p>o assunto das condicionantes e dos limites humanos.</p> <p>- Projectar no quadro uma tabela síntese desses factores.</p> <p>- Leitura de um texto escrito pelo explorador Borge Ousland (in http://www.Nationalgeographic.pt/revista/0302/feature5/default.asp) que servirá para mostrar</p>	<p>ção de um esquema e as dificuldades de</p> <p>preenche-mento solicitadas por essa mesma esquematização.</p>
--	---	---	--	--



Escola Secundária de Miraflores Ano lectivo 2009/2010

2ª Unidade do 10º ano: *A acção humana: análise e compreensão do agir*

1ª aula da 2ª Sub-Unidade: *Determinismo e liberdade na acção humana*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ATIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
--------------	------------	-----------	--------------------------	-----------

<p>- Revela conteúdos dos planos dos conteúdos planificados.</p> <p>Colaboração nas práticas desenvolvidas.</p> <p>- Problemática e exemplificação.</p> <p>- Empenho nas tarefas realizadas. Desenvolve práticas de exposição oral.</p> <p>- Expressa com cuidado o seu pensamento e aceita outras formas de pensar.</p> <p>- Solicita o uso da palavra e respeita quem está no uso da mesma palavra.</p>	<p>- Responder à questão se poderemos ser realmente livres num universo determinista.</p> <p>- Identificar objecções e argumentos a favor da leitura determinista do mundo.</p> <p>- Relacionar diversas formas de ler o determinismo do mundo : concepção mecanicista <i>versus</i> teorias quânticas; concepção religiosa; concepção do senso comum.</p>	<p>- Introdução ao debate determinismo <i>versus</i> liberdade: definir determinismo como a tese que afirma todos os acontecimentos estarem causalmente determinados pelos acontecimentos anteriores, segundo as regras impostas pelas leis da natureza. (Pág. 76 do manual)</p> <p>- Definição de liberdade enquanto livre-arbítrio: concepção filosófica que considera a liberdade como a capacidade humana para decidir (arbitrar) sem estar dependente das circunstâncias e das condições concretas em que decorre a nossa integração no mundo (possibilidade, inerente à nossa natureza, de poder agir, ou não). (pág. 77 do manual)</p> <p>- Reflexão sobre a necessidade do humano de conceber o mundo sob uma forma determinista: Ciência, Deus e senso comum.</p> <p>- Reconhecimento do fatalismo como uma forma de determinismo sem correspondência causal.</p> <p>- Considerações sobre a fisiologia humana: sua dependência face às leis da natureza e reconhecimento de argumentos que validam o determinismo como concepção incompatível com o livre-arbítrio.</p> <p>- Reconhecimento da individualidade, da responsabilidade e da dignidade enquanto dimensões inerentemente humanas que permitem objectar contra a concepção determinista e defender a possibilidade do livre-arbítrio.</p> <p>- Relação entre as teorias quânticas e a possibilidade de constituir a liberdade humana como algo não ilusório. Imprevisibilidade e espontaneidade.</p>	<p>- Projectção de um trecho do filme <i>Waking life</i> de modo a conseguir estabelecer objecções e argumentos favoráveis ao determinismo; de modo a conceber sentido à incompatibilidade entre livre arbítrio e determinismo.</p> <p>- Sequenciar paragens de 30 segundos, durante o visionamento do filme, de modo a solicitar a participação dos alunos na identificação dos conteúdos filosóficos mais pertinentes.</p> <p>- Apresentação de exemplos que permitam perceber o alcance das teses deterministas e que contribuam para fomentar a reflexão filosófica acerca do problema do livre arbítrio: será a liberdade possível num mundo com matriz determinista.</p> <p>- Criação de um roteiro de conceitos</p> <p>- T.PC.: Exercício da pág. 79 do manual de filosofia.</p>	<p>- Análise qualitativa acerca da pertinência das participações individuais.</p> <p>- Audição atenta do relatório da aula anterior.</p>
---	--	--	---	--

--	--	--	--	--



Escola Secundária de Miraflores

Ano lectivo 2009/2010

2ª Unidade do 10º ano: *A acção humana: análise e compreensão do agir*

2ª aula, 2ª Sub-Unidade: *Determinismo e liberdade na acção humana*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> - Problemática e interpretação de exemplos. - Autonomia e iniciativa. - Desenvolvimento de práticas de exposição oral. - Construção de 	<ul style="list-style-type: none"> - Responder às seguintes questões: Poderemos ser realmente livres num universo determinista? Teremos de aceitar a liberdade apenas como uma mera ilusão, só porque tudo está determinado? Será possível compatibilizar a responsabilidade moral com o determinismo? - Defender e sustentar pontos de vista com a utilização de argumentos e de exemplos adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um argumento que defende a possibilidade de fundamentar a acção humana segundo a concepção determinista: “Se o determinismo é verdadeiro, não há livre arbítrio. O determinismo é verdadeiro. Logo, não há livre arbítrio.” Pp. 80 do manual de Filosofia. - Consideração da 1ª premissa como verdadeira face às implicações do livre-arbítrio: se o livre-arbítrio implica a possibilidade de agir independentemente das causas, enquanto que as teorias apologistas do determinismo estabelecem um encadeamento fixo entre eventos – o determinismo advoga que, perante uma certa cadeia causal, o evento que se segue nunca poderá ser diferente (dadas as mesmas causas, seguem-se os mesmos efeitos) – então, se o determinismo for verdadeiro, será impossível haver livre-arbítrio. - A consideração da 2ª premissa enquanto verdadeira faz-se partindo de um pressuposto determinista: não será possível compreender o mundo sem a 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do dilema entre determinismo e livre-arbítrio dividido em dois argumentos mais simples. Procura-se assim uma melhor compreensão sobre as acções humanas, e mostrar que estas podem ser fundamentadas, de modo problemático, ou na liberdade ou no determinismo. - Debate com os alunos sobre a possibilidade de 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa da participação dos alunos. - Apreciação qualitativa da competência argumentativa: entendimento da construção e da forma argumentativa; competência na sustentação das várias opiniões a nível argumentativo (acima de tudo)

argumento s.		concepção, ou leitura, que o determinismo nos oferece.	considerar o argumento válido (e sólido): verificar se a verdade das premissas implica simultaneamente a verdade da conclusão.	incentivar a defesa sob a forma de argumentos de cada participação).
- Aplicação de conceitos e definições na interpretação de textos e argumento s.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar objecções e argumentos a favor da leitura determinista do mundo, ou, pelo contrário, da leitura das acções humanas admitindo a possibilidade do livre-arbítrio, enquanto facto não ilusório. - Problematizar a construção argumentativa sob um alcance lógico. Reconhecer a necessidade dedutiva de um argumento válido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como prova disso mesmo, pode apresentar-se o sucesso das várias disciplinas científicas, cuja implementação no nosso quotidiano torna impossível conceber adequadamente os fenómenos do mundo sem a compreensão que as teorias deterministas advogam (todas estas disciplinas científicas pressupõem o determinismo como verdadeiro). - Também o conhecimento constituído sob a forma de senso comum pressupõe o determinismo: quando damos um chuto numa bola não nos surpreende que a bola se desloque (em vez disso, estamos convictos disso mesmo), ou quando riscamos um fósforo e este não acende, procuramos imediatamente a causa adicional (até então omissa) que explique essa situação. - Da defesa da verdade destas duas premissas resulta, com toda a necessidade lógica que a forma deste argumento garante (modus ponens), a verdade da conclusão e, assim, podemos constituir tal argumento como válido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento e debate com os alunos sobre as objecções que podem ser constituídas contra este argumento. - Utilização do quadro para enumerar algumas razões favoráveis e objecções ao argumento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação qualitativa acerca da pertinência das participações individuais.
- Aceitação crítica de outras formas de pensar.	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever o mundo das coisas, assim como o mundo mental do ser humano, segundo a leitura determinista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de objecções: 1ª objecção – dificuldade de articular a responsabilidade moral com a concepção determinista que anula a possibilidade do ser humano agir livremente (pois está previamente determinado segundo uma rede causal). - 2ª objecção – considerar que o livre-arbítrio não passa de uma ilusão criada no ser humano, que não passa de uma crença que o ser humano não pode evitar (crença que não passa de um efeito resultante da tomada de consciência do património mental) é um pressuposto que enfraquece a própria 		
- Desenvolvimento da capacidade de auto-correcção.				

		<p>possibilidade de determinismo.</p> <p>- Agir implica manifestar a nossa crença no livre-arbítrio, no entanto passar a considerar tal crença como uma mera ilusão pode conduzir à inibição ou mesmo à impossibilidade de atribuir sentido às acções humanas.</p>		
--	--	--	--	--



Escola Secundária de Miraflores

Ano lectivo 2009/2010

2ª Unidade do 10º ano: *A acção humana: análise e compreensão do agir*

3ª aula, 2ª Sub-Unidade: *Determinismo e liberdade na acção humana*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AValiação
<p>– Problematisação e interpretação de exemplos.</p> <p>– Desenvolvimento do raciocínio lógico.</p> <p>– Desenvolvimento de práticas de exposição oral.</p> <p>Construção de</p>	<p>– Responder às seguintes questões:</p> <p>Poderemos ser realmente livres num universo determinista?</p> <p>Teremos de aceitar a liberdade apenas como uma mera ilusão, só porque tudo está determinado? Será possível compatibilizar o livre-arbítrio com o determinismo?</p> <p>– Defender e sustentar pontos de vista com a utilização de argumentos e de exemplos</p>	<p>– Apresentação de um argumento que defende a possibilidade de fundamentar a acção humana segundo a concepção libertista: “Se temos livre arbítrio, o determinismo é falso. Temos livre arbítrio. Logo o determinismo é falso.” Pp. 86 do manual de Filosofia.</p> <p>– Consideração da defesa das duas premissas face às implicações do livre-arbítrio e do determinismo: o livre-arbítrio implica a possibilidade de agir independentemente das causas, enquanto que as teorias apologistas do determinismo estabelecem um encadeamento fixo entre eventos (dadas as mesmas causas, seguem-se os mesmos efeitos) – então, se o determinismo for verdadeiro, será impossível haver livre-arbítrio e vice-versa.</p> <p>– Apresentação de alguns exemplos que constituem objecções ao libertismo: se uma acção não decorre conforme a acontecimentos anteriores então há o perigo de tal acção ter acontecido aleatoriamente, e liberdade nunca pode</p>	<p>– Apresentação do dilema entre determinismo e livre-arbítrio partindo de argumentação que defende o libertismo.</p> <p>– Debate com os alunos sobre a possibilidade de considerar o argumento válido (e sólido): verificar se a verdade das premissas implica simultaneamente a verdade da conclusão.</p>	<p>– Observação directa da participação dos alunos.</p> <p>– Apreciação qualitativa da competência argumentativa : entendimento da construção e da forma argumentativa ; competência na sustentação das várias opiniões a nível argumentativo .</p>

argumentos.	adequados.	significar aleatoriedade (eliminava a possibilidade da responsabilidade do agente).		
<p>– Autonomia e iniciativa na exposição.</p> <p>– Aceitação crítica de outras formas de pensar.</p> <p>– Participação mediante o estabelecimento de uma ordem que determine o direito à palavra.</p>	<p>– Identificar objecções e argumentos a favor das leituras libertista e compatibilista.</p> <p>– Descrever o mundo das coisas, assim como o mundo mental do ser humano, segundo ambas as leituras.</p> <p>– Estabelecer que a discussão dos problemas filosóficos não carece obrigatoriamente de uma solução universal.</p>	<p>– Explicitação da possibilidade de compatibilizar as duas teorias: o compatibilismo é a teoria que defende a coexistência do determinismo com o livre-arbítrio.</p> <p>– A versão compatibilista apresentada e exemplificada defende que <i>somos livres quando o que escolhemos e o modo como agimos resulta causalmente do que queremos, e o que queremos não resulta de qualquer coacção, doença ou controlo artificial</i>. Manual de Filosofia pp. 92-93.</p> <p>– A partir da discussão das objecções ao compatibilismo expor porque é que esta posição pode ser considerada uma forma disfarçada de determinismo.</p> <p>– Alguns filósofos (por exemplo J. Searle) consideram não haver solução relativamente à escolha da teoria que melhor descreva os eventos do mundo e, simultaneamente, as acções humanas.</p>	<p>– Utilização do quadro para enumerar algumas razões favoráveis e algumas objecções contra tal argumentação.</p> <p>– Debate com os alunos sobre as possibilidades do compatibilismo.</p>	<p>– Apreciação qualitativa acerca da pertinência das participações individuais.</p>



Escola Secundária de Miraflores

Ano lectivo 2009/2010

2ª Unidade do 10º ano: *A acção humana: análise e compreensão d*

4ª e 5ª aulas, 2ª Sub-Unidade: *Determinismo e liberdade na acção humana*

COMPETÊNCIAS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES / ESTRATÉGIAS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de conhecimentos anteriormente adquiridos. - Problemática, argumentação e interpretação de exemplos. - Desenvolvimento de práticas de exposição 	<ul style="list-style-type: none"> - Responder à questão se poderemos ser realmente livres num universo determinista. - Identificar objecções e argumentos a favor da leitura determinista do mundo, ou, pelo contrário, da leitura das acções humanas admitindo a possibilidade do livre-arbítrio enquanto facto não ilusório. - Reconhecer a incompatibilidade entre determinismo e livre-arbítrio sob a forma do seguinte argumento: Se o determinismo for 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização das definições adequadas a cada uma das teses (determinismo radical, libetismo radical e as versão moderada ou compatibilista destas duas concepções) de modo a interpretar um texto. - Esclarecimentos sobre o problema do livre arbítrio: confronto entre a defesa dos argumentos que defendem as diferentes teses e as objecções suscitadas contra a validade de tais argumentos. - Considerações sobre a possibilidade de conceber o encadeamento de acontecimentos no mundo segundo uma forma causal – uma rede causal de acontecimentos que permite justificar todos os acontecimentos a partir de outros, que antecederam os primeiros segundo regras causais de causa-efeito. A uma determinada sucessão de acontecimentos sucede obrigatoriamente um único acontecimento que representa o efeito necessariamente causado pelos 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de uma ficha formativa que aborda o confronto das teses deterministas com as teses que defendem a possibilidade do livre-arbítrio. - Leitura do texto contido nessa ficha, rodando de aluno para aluno conforme ocorresse a sucessão de períodos nesse escrito. - Através da leitura do texto, criado pela professora orientadora de estágio propositadamente com o fim a seguir exposto, passar à determinação das diferentes teses (determinismo, libetismo, compatibilismo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa: auto-correcção através da participação dos alunos. - Análise qualitativa acerca da pertinência das participações individuais. - Apreciação dos relatórios das duas aulas

<p>oral.</p> <p>- Aplicação de conceitos e definições na interpretação de textos e argumentos.</p> <p>- Aceitação de outras formas de pensar.</p> <p>- Desenvolvimento da capacidade crítica e auto-crítica.</p>	<p>verdadeiro, é impossível haver livre-arbítrio. Logo, se temos livre-arbítrio, o determinismo é falso.</p> <p>- Estabelecer o mundo mental do humano segundo uma leitura determinista.</p> <p>- Defender ou objectar contra a hipótese compatibilista: será o livre-arbítrio uma pressuposição necessária imposta pelas características da acção humana, ou apenas uma mera ilusão.</p>	<p>acontecimentos que o anteciparam.</p> <p>- Considerações sobre a possibilidade de existência de alguns acontecimentos que não ocorram obrigatoriamente segundo redes causais: a acção humana é um acontecimento originado livremente ou apenas respeita a presunção dessa liberdade, como se tal característica não passasse de uma ilusão humana.</p> <p>- Reconhecimento do fatalismo como uma forma de determinismo sem correspondência causal.</p> <p>- Reconhecimento da individualidade, da responsabilidade e da dignidade enquanto dimensões inerentemente humanas: a possibilidade de constituir a liberdade humana como algo não ilusório. Imprevisibilidade e espontaneidade (teorias quânticas).</p>	<p>defendidas pelas diversas personagens.</p> <p>- Apresentação de exemplos que permitam perceber o alcance das teses deterministas e que contribuam para fomentar a reflexão filosófica acerca do problema do livre arbítrio: será a liberdade possível num mundo com matriz determinista.</p> <p>- Correção do T.P.C. da pág.79.</p>	<p>anteriores.</p>
--	---	---	--	--------------------

ANEXO G

Dois planos de unidade correspondentes
às aulas planificadas dos dois anexos anteriores



ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Planificação de Filosofia do 10º ano – 1º Período – Ano lectivo de 2009/2010

Unidade 2: A acção humana: análise e compreensão do agir

2.1. A rede conceptual da acção

Competências Gerais	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias	Gestão	Avaliação
<p>Problematização.</p> <p>Conceptualização.</p> <p>Aplicação dos conteúdos em vários contextos.</p> <p>Desenvolve práticas de exposição oral e escrita.</p> <p>Autocorreção.</p> <p>Relação Interpessoal.</p> <p>Organização dos dados fornecidos.</p> <p>- Colaboração nas actividades desenvolvidas.</p>	<p>- Especificar que nem todas as actuações em que o ser humano está envolvido podem ser designadas enquanto acções humanas.</p> <p>- Identificar a intenção do agente com a consciência que ele possui dos seus actos, assim como com o significado por ele imprimido às suas acções.</p> <p>- Distinguir a intenção do agente dos motivos que servem para explicar racionalmente as suas acções: remeter o sentido da acção para o plano da intencionalidade.</p> <p>- Identificar o plano do agir com os planos da responsabilidade e da liberdade humanas</p>	<p>- Acontecer, fazer e agir. Seguir os critérios de distinção indicados no manual.</p> <p>- Caracterização mais detalhada de alguns dos elementos específicos da acção humana: agente, intenção, motivo.</p> <p>- A definição analítica de acção humana: um acontecimento é uma acção se é intencional sob pelo menos uma descrição verdadeira.</p> <p>- Esquemas representativos das redes conceptuais para o acto voluntário e para o acto com intenção simultânea à acção.</p> <p>- Papéis desempenhados pela finalidade, deliberação e decisão no acto voluntário.</p> <p>- A intencionalidade enquanto correlato da responsabilidade do agente: a acção intencional retroage sobre o próprio agente, e tal implica que o ser humano se torne o principal responsável pela sua autodeterminação enquanto humano.</p> <p>Conceitos: acção humana; intenção/intencionalidade; motivo; agente; deliberação decisão; finalidade; responsabilidade; autodeterminação; liberdade; rede conceptual do acto voluntário.</p>	<p>- Utilização do método indutivo, através da exemplificação de acções, de modo a concretizar as distinções apresentadas nos conteúdos.</p> <p>- Leitura e análise do texto do manual e de textos de diversos escritores.</p> <p>- Projectção de sínteses intermédias.</p> <p>- Clarificação conceptual a partir do preenchimento do esquema prescrito para a rede conceptual do acto voluntário.</p> <p>- Realização de uma ficha formativa e correcção dos exercícioscorrespondentes a T.P.C.</p>	4 aulas	<p>- Observação directa da participação dos alunos e da concretização de tarefas</p> <p>- Debate sobre os vários conteúdos partindo da leitura de textos.</p> <p>- Correção e auto-correcção de exercícios escritos.</p> <p>- Ficha formativa (caracterização duma acção através do preenchimento do esquema</p> <p>relativo à rede conceptual para o acto voluntário).</p>



ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLRES

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Unidade 2: A acção humana: análise e compreensão do agir

2.2. Determinismo e liberdade na acção humana

Competências Geras	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias	Gestão	Avaliação
Problematização	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a argumentação que suporta a teoria do determinismo radical e as respectivas objecções (responsabilidade moral e objecção fenomenológica). 	<ul style="list-style-type: none"> - Condicionantes da acção: factores físico-biológicos e histórico-culturais que limitam e influenciam as possibilidades de acção. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento do filme "The Truman show". 	6 aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa da participação dos alunos e concretização de tarefas.
Conceptualização					
Argumentação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a argumentação que suporta a teoria do libertismo e as respectivas objecções. 	<ul style="list-style-type: none"> - O ser humano procede de modo a expandir as suas possibilidades e a concretizar a sua autodeterminação enquanto ser livre partindo destas condicionantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de conceptualização, problematização e exemplificação. 		<ul style="list-style-type: none"> - Debates e argumentação.
Domínio de conteúdos					
Raciocínio Crítico/Criativo	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a argumentação que sustenta as teorias compatibilistas: há possibilidade de 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinismo enquanto conjunto de teses (teoria) que afirmam estarem todos os acontecimentos causalmente determinados por 			<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de trabalhos escritos que relacionem o filme
Autonomia					
Relação Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a argumentação que sustenta as teorias compatibilistas: há possibilidade de compatibilidade entre o determinismo e o livre-arbítrio. - Estudo das respectivas objecções. 	<ul style="list-style-type: none"> - outros acontecimentos (segundo redes de causa-efeito) e conforme a leis da natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificação conceptual partindo da análise de argumentos que suportem as diferentes teses, assim como dos argumentos que as contrariam. 		<ul style="list-style-type: none"> - visionado com a matéria dada.
Responsabilidade					
	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar que agir obriga à pressuposição do livre-arbítrio, pois as decisões e acções humanas só são concretizáveis se pudermos conceber que 	<ul style="list-style-type: none"> - Libertismo enquanto conjunto de teses que defende a possibilidade das acções humanas escaparem à lógica determinista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de exercícios e de fichas 		<ul style="list-style-type: none"> - Fichas formativas. - Correção e auto-correção de exercícios escritos.

	<p>agimos de modo livre. <i>"O homem está condenado a ser livre"</i>.</p>	<p>da acção humana.</p> <p>- Teorias compatibilistas (ou determinismo moderado).</p> <p>Conceitos: condicionantes da acção humana; livre-arbítrio; determinismo; libertismo; fatalismo; compatibilismo; rede causal; leis da natureza.</p>	<p>formativas.</p> <p>- Leitura, análise e composição de textos</p> <p>- Projectão de sínteses intermédias</p> <p>.</p>		
--	---	---	---	--	--



ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLÔRES

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Planificação de Filosofia do 11º ano – 1º Período – Ano lectivo de 2009/2010

Unidade 1: Racionalidade argumentativa e filosofia

1.1. Distinção validade-verdade

Competências Gerais	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias	Gestã	Avaliação
Conceptualização	. Reconhecer as implicações do significado da noção de validade dedutiva.	. Definições de termo, proposição e argumento em correspondência com as definições de conceito, juízo e raciocínio.	. Apresentação em <i>powerpoint</i> dos conteúdos programáticos	3 aulas	. Observação directa da participação dos alunos e concretização de tarefas
Argumentação	. Distinguir validade de verdade.	. Argumentos dedutivos e não dedutivos, e entendimento de como se avaliam as validades respectivas de cada um destes tipos de argumentos.			
Domínio de conteúdos		. Exemplos da desconstrução de argumentos em premissas e conclusão. Verificação da validade de argumentos através da análise dos valores de verdade das premissas e da conclusão.	. Actividades de conceptualização		. Debates e argumentação
Autonomia	. Apontar a Lógica como o estudo das condições de coerência do pensamento e do discurso.	. Forma lógica e lógica formal			. Resolução de exercícios.
Relação Interpessoal					
Responsabilidade	. Dividir o estudo da Lógica em dois ramos disciplinares: Lógica Formal e Lógica Informal.	Conceitos: argumento dedutivo; forma lógica; Lógica formal; validade argumentativa; valor de verdade; verdade; termo; proposição; argumento; conceito; juízo; raciocínio; premissas; conclusão.	. Exercícios de aplicação		. Ficha formativa



ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLRES

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Planificação de Filosofia do 11º ano – 1º Período – Ano lectivo de 2009/2010

Unidade 1: Racionalidade argumentativa e filosofia

1.2. Lógica proposicional clássica

Competências Gerais	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias	Gestão	Avaliação
<ul style="list-style-type: none">- Abstracção perante os conteúdos apresentados de modo a perspectivar a estrutura lógica da linguagem.- Aplicação de conceitos lógicos.- Formulação simbólica.- Aplicação de esquemas de cálculo lógico.- Articulação lógica dos conteúdos adquiridos.- Empenho na organização dos dados fornecidos na aula.- Colaboração nas	<ul style="list-style-type: none">- Identificar que na Lógica Formal se dispõe da linguagem como se esta se tratasse de um conjunto de símbolos formais, que se agrupam, combinam e transformam mediante regras pré-definidas, o que permite operar com a linguagem com a eficácia de um cálculo.- Determinar a Lógica Proposicional Clássica como a parte mais básica da Lógica Formal: as premissas e a conclusão dos argumentos são encaradas como proposições tomadas em bloco, isto é, sem tomar em linha de conta a estrutura engendrada pelos componentes sintácticos de cada proposição.	<ul style="list-style-type: none">- Através de duas proposições contraditórias (que não podem ser simultaneamente verdadeiras, nem simultaneamente falsas), tentar perceber a importância da forma, em detrimento do conteúdo. Por exemplo: Ele está em Lisboa/ Ele não está em Lisboa... se forem enunciadas em conjunto, ligando-as com “e” ou com “ou”, obtêm um valor de verdade diferente, consoante o caso e independentemente do conteúdo (“e” e “ou” são operadores linguísticos que, por si só, não têm conteúdo).- Formalização de proposições (tradução simbólica da linguagem): passa pela sua conversão num cálculo, ou seja, num procedimento dedutivo que consta de símbolos, fórmulas (combinações de símbolos) e regras operatórias (são estabelecidas consoante as constantes lógicas usadas).- Considerar que a formalização da linguagem comum exige sempre uma tradução simbólica. Cada enunciado constitui a unidade estrutural mais simples e é representado simbolicamente por uma letra, ou variável proposicional (P, Q, R, etc.).- A forma lógica de algumas proposições: introdução aos operadores proposicionais e às	<ul style="list-style-type: none">- Escrever no quadro algumas frases. Discutir as possibilidades de atribuição do valor de verdade a cada uma delas respectivamente e- Traduzir as frases referidas em cima para a respectiva forma lógica (utilizando a simbologia adequada).- projecção no quadro de alguns exemplos de tradução e desconstrução/ construção simbólica- Realização de exercícios sobre tradução	7 aulas	<ul style="list-style-type: none">- Observação directa e realização de tarefas no quadro.- Recepção de exercícios escritos e respectiva correcção (inclui trabalhos de casa).- Resolução de exercícios.- Objectivos dos exercícios escritos: A) Apreciar a desenvoltura com que os alunos

<p>actividades desenvolvidas.</p> <p>– Autocorreção.</p> <p>– Correção nas relações interpessoais.</p>	<p>- Determinar a forma lógica mais adequada a cada conjunto proposicional.</p> <p>- Identificar as tabelas de verdades como se fossem dispositivos gráficos que permitam exibir as condições de verdade de uma forma lógica dada.</p> <p>– Desenvolver esquemas de cálculo lógico.</p> <p>– Calcular as condições de verdade de uma forma proposicional complexa através da utilização de tabelas de verdade: tautologias, contradições e contingências.</p> <p>– Aplicar a definição de argumento válido à análise da validade de formas argumentativas.</p> <p>– Determinar a validade ou a não validade de formas argumentativas recorrendo a inspectores de circunstâncias.</p> <p>– Determinar fórmulas equivalentes e variáveis de fórmula.</p>	<p>constantes lógicas “e”= \wedge; “ou”= \vee; “não”= \neg; “se... então”= \rightarrow; “se e só se”= \leftrightarrow.</p> <p>- Introdução às tabelas de verdade: determinação das regras operatórias em cálculo proposicional, estabelecidas mediante as constantes lógicas utilizadas: \neg; \vee; \wedge; \rightarrow; \leftrightarrow.</p> <p>– A utilização das tabelas de verdade em formas proposicionais complexas requer que se respeite uma hierarquia entre as operações lógicas (uso de parêntesis): âmbito de um operador e determinação do operador principal de uma forma complexa.</p> <p>– Exemplos de cálculo das condições de verdade de algumas formas proposicionais.</p> <p>– Análise da validade de formas argumentativas. Definição de operador verofuncional e de inspector de circunstâncias.</p> <p>– Utilização da simbólica adequada à análise de formas argumentativas: martelos semânticos.</p> <p>– Exemplos de cálculo das circunstâncias de algumas formas argumentativas utilizando sequências de tabelas de verdade.</p> <p>– Determinação de algumas formas argumentativas válidas: modus ponens; modus tollens; silogismo disjuntivo; contraposição.</p> <p>– Determinação de algumas formas argumentativas não válidas: afirmação da consequente; negação da antecedente e inversão da condicional.</p> <p>– Equivalências em formas proposicionais e em formas argumentativas.</p> <p>Conceitos: variáveis proposicionais; constantes lógicas; operadores proposicionais e operadores verofuncionais; proposição simples</p>	<p>simbólica, seguida de correção (a efectuar com a participação dos próprios alunos).</p> <p>- Análise de tabelas de verdade e dos valores de verdade atribuíveis a conjuntos proposicionais.</p> <p>– projecção no quadro das tabelas de verdade que estabelecem as regras de cálculo proposicional adequadas a cada constante lógica.</p> <p>– Resolução no quadro de exercícios de cálculo proposicional. Aplicação das tabelas de verdade.</p> <p>– Análise de inspectores de circunstâncias a realizar no quadro.</p> <p>- Realização de exercícios, em grupos de dois. Correção no quadro.</p>	<p>aplicam os conteúdos adquiridos na aula.</p> <p>B) Perceber a articulação existente entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das competências relacionadas com o cálculo lógico</p> <p>– Ficha formativa.</p> <p>– Teste sumativo.</p>
--	--	---	---	---

		e complexa; formalização; formas argumentativas especiais (modus ponens; modus tollens); tabelas de verdade; inspectores de circunstâncias; martelos semânticos; conjunção; disjunção inclusiva e exclusiva; condicional ou inferência; bicondicional; equivalência; falácias formais; operador principal; cálculo proposicional; forma lógica válida; condições de verdade; tautologia; contradição e contingência.	– Dedução de fórmulas equivalentes.		
--	--	--	-------------------------------------	--	--



ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Planificação de Filosofia do 11º ano – 1º Período – Ano lectivo de 2009/2010

Unidade 1: Racionalidade argumentativa e filosofia

1.3. Lógica Silogística

Competências Gerais	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias	Gestão	Avaliação
Conceptualização	– Dominar a noção de silogismo: Clarificar a estrutura do silogismo categórico; Identificar os modos do silogismo categórico; Identificar as figuras do silogismo categórico.	– Introdução à Lógica silogística: noção de termo geral; classe ou colecção de coisas; extensão e intensão dos termos gerais de um silogismo. – A aplicação de quantificadores aos termos gerais de forma a indicar a quantidade de objectos (extensão) que pertencem à classe referida por esses termos gerais: quantificadores existenciais (particulares) e universais.	– Actividades de conceptualização. – Resolução de exercícios de verificação da validade silogística e realização de actividades de construção/ desconstrução de silogismos e de	5 aulas	– Observação directa da participação dos alunos e concretização de tarefas – Objectivos dos exercícios escritos: A) Apreciar a
Argumentação		– Exemplos dos quatro tipos lógicos usados na			

Domínio de conteúdos		Lógica silogística: universais afirmativas (tipo A) e universais negativas (tipo E); particulares afirmativas (tipo I) e particulares negativas (tipo O). Qualidade e quantidade de proposições silogísticas.	análise da distribuição dos termos.		desenvoltura com que os alunos aplicam os conteúdos.
Raciocínio Lógico	– Determinar a extensão e a intensão de um juízo, ou proposição: análise quantitativa (universal ou particular) e qualitativa (afirmativa ou negativa).	– Relações de negação entre os quatro tipos lógicos. O quadrado lógico.	– Tentar desenvolver competências de auto-correcção, através do desenvolvimento de actividades realizadas entre pares de alunos.		B) Perceber a articulação existente entre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimen to das competências relacionadas com o cálculo lógico
Autonomia	– Determinar uma correcta distribuição de termos.	– Um silogismo é um argumento com duas premissas e uma conclusão, que contém unicamente proposições do tipo A,E,I ou O e que contém unicamente três termos: a) o termo menor, que é o sujeito da conclusão e que se repete numa das premissas e só numa; b) o termo maior, que é diferente do menor e é o predicado da conclusão, repetindo-se na outra premissa e só nela; c) um só termo médio, que ocorre nas duas premissas e só nelas.	– projecção de formas silogísticas válidas e de formas silogísticas falaciosas, em que sejam mostradas, com o destaque devido, a aplicação das regras de distribuição de termos e das regras que condicionam o tipo lógico na articulação entre premissas e conclusão.		– Ficha formativa.
Relação Interpessoal	– Indicar a validade silogística.				
	– Construir silogismos válidos e reconhecer silogismos falaciosos.	– Distribuição de termos num silogismo categórico: um termo está distribuído quando abrange todos os membros da classe a que se aplica. O termo sujeito só está distribuído nas proposições universais, enquanto que o termo predicado só está distribuído nas proposições negativas.			
Cooperação nas actividades desenvolvidas		– Regras de distribuição dos termos num silogismo: 1) o termo médio tem de estar distribuído pelo menos uma vez; 2) qualquer termo distribuído na conclusão tem de estar distribuído na premissa.			
		– Regras das premissas num silogismo: 1) pelo menos uma premissa tem de ser afirmativa; 2)			

		<p>se uma premissa for negativa, a conclusão tem de ser negativa; 3) se as premissas forem ambas universais, a conclusão também tem de ser universal.</p> <p>– Algumas formas silogísticas válidas. Exemplos de falácias.</p> <p>Conceitos: silogismo; termo geral; classe; extensão e intensão de um termo; distribuição de termos; qualidade e quantidade das proposições silogísticas; proposição universal ou particular; proposição negativa ou afirmativa; termo maior; termo menor; termo médio; tipos lógicos de proposição.</p>			
--	--	---	--	--	--



ESCOLA SECUNDÁRIA DE MIRAFLORES

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Planificação de Filosofia do 11º ano – 1º Período – Ano lectivo de 2009/2010

Unidade 1: Racionalidade argumentativa e filosofia

1.4. Argumentação, filosofia e retórica

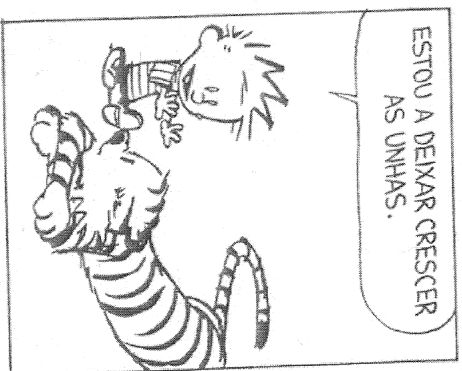
Competências Gerais	Objectivos Gerais	Conteúdos	Estratégias	Gestão	Avaliação
<p>Identificação de problemas.</p> <p>Desenvolvimento da competência em questionar.</p> <p>Argumentação.</p>	<p>- Explicar a insuficiência da lógica formal.</p> <p>- Definir retórica.</p> <p>- Clarificar a distinção entre demonstração e argumentação com base nas características de ambas.</p>	<p>– A insuficiência da lógica formal e a necessidade do discurso argumentativo: o processo comunicativo e o papel e importância da retórica.</p> <p>– A distinção entre argumentação e demonstração quanto: ao ponto de partida; ao domínio de aplicação; ao tipo de lógica e de linguagem; à relação com o auditório (contexto, personalidade, intensidade da adesão, adaptação/adaptabilidade). Características da argumentação segundo Perelman.</p>	<p>– Apresentação em <i>powerpoint</i> dos conteúdos programáticos.</p> <p>– Actividades de problematização.</p>	6 aulas	<p>– Observação directa da participação dos alunos e concretização de tarefas</p> <p>– Realização de exercícios e correcção de T.P.C.</p>

Reconhecimento de procedimentos retórico-argumentativos.	<ul style="list-style-type: none"> - Justificar as diversas características da argumentação. - Explicitar os meios de persuasão dependentes do orador. - Clarificar a importância do poder de contestação e de anuência de um auditório. - Explicar a necessidade de adaptação do discurso ao auditório. Identificar tipos de auditório. - Identificar, no texto argumentativo e na retórica da publicidade os elementos argumentativos e os meios de persuasão. - Explicitar os vários tipos de argumentos. - Distinguir falácia formal de falácia informal. Identificar as várias falácias informais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Os meios de persuasão do orador ou as estratégias de retórica: Ethos; Logos; Pathos. – O papel do auditório: Legitimidade e capacidade de contestação; necessidade de adaptação do discurso e o acordo prévio; tipos de auditório (individual, particular, universal). – O discurso persuasivo sedutor (manipulador) e o discurso persuasivo racional (convencimento): Nova Retórica (Perelman: o papel do orador e do oratório). – Análise do discurso persuasivo racional: análise argumentativa do discurso conduzido segundo o eixo do Logos. – Análise da retórica do anúncio publicitário e o suporte do discurso argumentativo efectuado segundo os eixos do Pathos e do Ethos. – Os vários tipos de argumentos: Argumentos indutivos; Argumentos dedutivos e entinema; Argumentos de autoridade; Argumentos por analogia. – A distinção entre falácia formal e falácia informal. Algumas falácias informais: Ad hominem; Ad misericordiam; Falsa causa; Ad baculum; Petição de princípio; Ad terrorem; Ad populum; Ad verecundiam; Ex populum; Ad ignorantiam; etc. – Da democracia à retórica e da retórica/argumentação à democracia: a democracia como condição do exercício da argumentação; a retórica como propedêutica da democracia – O movimento sofista e a função da retórica na formação dos cidadãos. – A crítica platónica aos sofistas e desconsideração da importância da retórica como arma discursiva face ao discurso dialéctico-demonstrativo.. 	<ul style="list-style-type: none"> – Exercícios de aplicação sobre falácias. – Visionamento de exemplos: filmes publicitários; campanhas políticas; – Apresentação de trabalhos com pesquisa sobre publicidade ou política em suporte informático. – Contextualização histórica das maneiras de perspectivar o papel da retórica na construção argumentativa. – Debate sobre a ligação entre democracia e retórica. – Exemplificação de algumas formas de 	<ul style="list-style-type: none"> – Construção de argumentos. – Tarefas de pesquisa e de partilha da mesma, trabalhos de investigação e apresentação dos mesmos em suporte informático. – Ficha formativa. – Avaliação sumativa.
Domínio de conteúdos.				
Desenvolvimento de temas com criatividade e espírito crítico.				
Raciocínio lógico.				
Autonomia: auto-correcção.				
Empenho na realização de trabalhos e na entrega dentro dos prazos previstos				
Expressão rigorosa do				

<p>pensamento.</p> <p>Cooperação nas tarefas.</p> <p>Comunicação escrita: boa estrutura; sem erros; pontuação correcta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplificar as várias falácias informais. - Relacionar democracia e retórica. Relacionar o discurso argumentativo com a organização democrática das sociedades. - Mostrar o papel da retórica no pensamento sofista. - Clarificar as críticas platónicas à sofística. - Enunciar as razões da revalorização aristotélica da retórica. - Contrapor persuasão e manipulação. Retórica branca e retórica negra. - Identificar exemplos de manipulação na propaganda política. - Clarificar a estrutura retórica de uma imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> – A recuperação aristotélica: a argumentação (e a retórica) como algo próprio do homem. – Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica: distinção entre persuasão e manipulação (definir persuasão e definir manipulação). – O mau uso da retórica ou retórica negra: a manipulação: A) O exemplo da propaganda política; B) O exemplo da publicidade. – Problematizar a questão da retórica como técnica de manipulação: esclarecer sobre o uso ético da retórica. <p>Conceitos: retórica; argumentação; demonstração; auditório/contexto; ethos; logos; pathos; estratégias retóricas; persuasão manipuladora (manipulação) e persuasão racional (com argumentos e uso da reflexão); argumento indutivo; argumento de autoridade; por analogia (argumentos não dedutivos); falácias informais; retórica branca; retórica negra; sofistas.</p>	<p>manipulação.</p> <p>– Interpretação de texto filosófico: C. Perelman.</p>		
---	---	--	--	--	--

ANEXO H

BANDAS DESENHADAS QUE SERVIRAM PARA APRESENTAR AS
CONDICIONANTES DA ACÇÃO HUMANA



ESTOU A DEIXAR CRESCER
AS UNHAS.



DEPOIS VOU LIMÁ-LAS
EM BICO, PARA TER
GARRAS COMO TU.

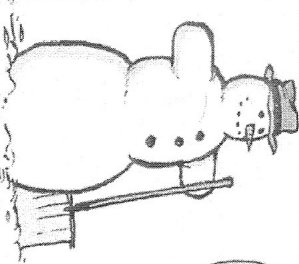


AS
MINHAS SÃO
RETRACTÍEIS.

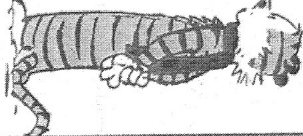


NEM UNHAS RETRACTÍEIS,
NEM POLEGAR OPONÍVEL,
NEM CAUDA PREËNSIL,
NEM OLHOS FACETADOS,
NEM GARRAS, NEM ASAS...

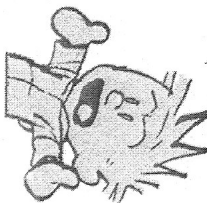
SUSPIIRO...



OLHA PRÓ BONECO DE NEVE DAQUELE MUDO! QUE CLICHÊ PATÉTICO!



SERÁ QUE DEVO IDENTIFICAR-ME COM ESTE PARVO COMPLACENTE E A SUA PÁ? ESTE BONECO DE NEVE NADA DIZ SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA! ISTO É TUDO O QUE ESSE MUDO TEM A DIZER SOBRE A VIDA SUBURBANA CONTEMPORÂNEA?!



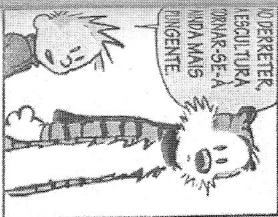
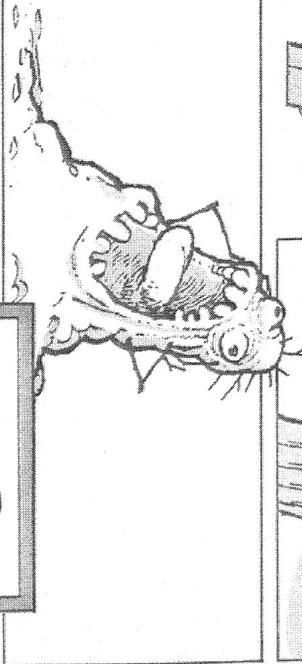
A BANALIDADE SEM ALMA DESSE BONECO DE NEVE É UM TRISTE COMENTÁRIO SOBRE O MUNDO DA ARTE ACTUAL.



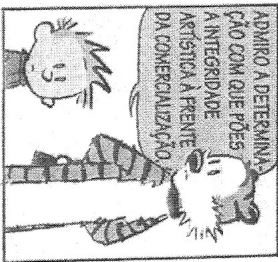
AGORA VEM VER O MEU BONECO DE NEVE.



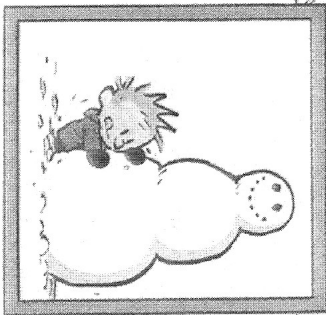
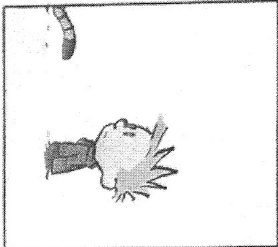
CHAMEI-LHE "O TORMENTO DA EXISTÊNCIA FACE AO HORROR DA NÃO-EXISTÊNCIA."



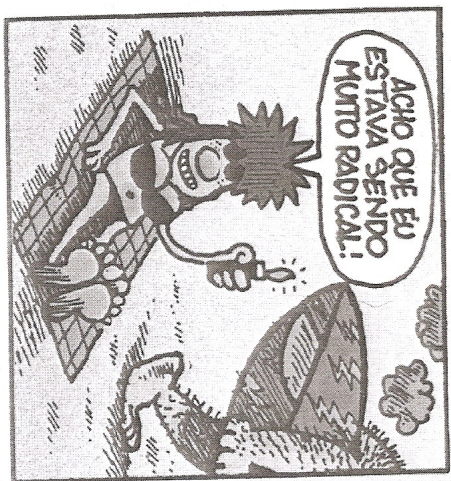
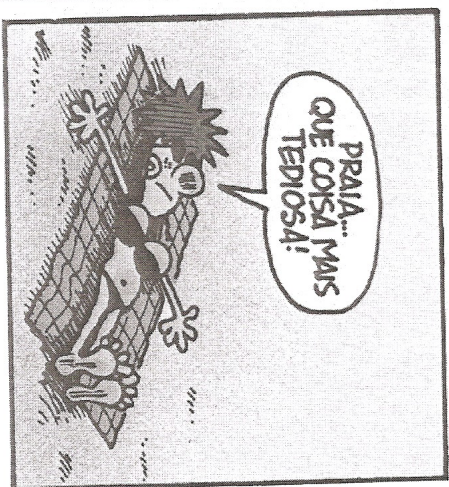
OPERETER, ESCULTURA OMAR-SE-A NADA MAS INGENTE

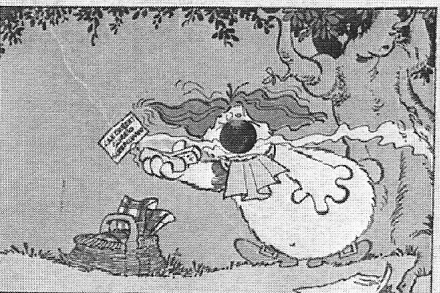


ADMIRO A DETERMINAÇÃO COM QUE PÔES A INTEGRIDADE ARTÍSTICA À FRENTE DA COMERCIALIZAÇÃO









ANEXO I

TEXTOS FILOSÓFICOS DE DESCARTES, HUME E LOCKE, MAIS UM
TEXTO NÃO FILOSÓCO

MEDITAÇÕES
SOBRE A FILOSOFIA PRIMEIRA

EM QUE SÃO DEMONSTRADAS
A EXISTÊNCIA DE DEUS
E A DISTINÇÃO DA ALMA E DO CORPO

PRIMEIRA MEDITAÇÃO

Das coisas que se podem pôr em dúvida

[1] Notei, há alguns anos já, que, tendo recebido desde a mais tenra idade tantas coisas falsas por verdadeiras, e sendo tão duvidoso tudo o que depois sobre elas fundei, tinha de deitar abaixo tudo, inteiramente, por uma vez na minha vida, e começar, de novo, desde os primeiros fundamentos, se quisesse estabelecer algo de seguro e duradouro nas ciências⁽²⁹⁾. Mas esta pareceu-me uma obra ingente, pelo que esperei uma idade tão madura que não se lhe seguisse outra em que fosse mais apto para dominar as ciências. Por isso hesitei tanto tempo que, a partir de agora, cairia em culpa se consumisse em deliberações o tempo que me resta para agir. Então, hoje, eu que oportunamente libertei o espírito de todos os cuidados e me procurei um ócio seguro num retiro solitário, vou dedicar-me, por fim, com seriedade e livremente, a destruir em geral as minhas opiniões⁽³⁰⁾.

[2] Para isso não será necessário mostrar que todas são falsas, o que possivelmente eu nunca poderia conseguir. Mas, porque a razão me persuade logo que não devo menos cuidadosamente coibir-me de dar o meu assentimento às coisas que não são plenamente certas e indubitáveis do que às abertamente falsas, para rejeitá-las todas basta que se me depare em uma delas qualquer razão de dúvida. Para isso, não tenho de percorrê-las cada uma em particular, trabalho que seria sem fim: porque uma vez minados os fundamentos, cai por si tudo o que está sobre eles edificado, atacarei imediatamente aqueles princípios em que se apoiava tudo o que anteriormente acreditei⁽³¹⁾.

[3] Sem dúvida, tudo aquilo que até ao presente admiti como maximamente verdadeiro foi dos sentidos ou por meio dos sentidos⁽³²⁾ que o recebi. Porém, descobri que eles por vezes nos enganam, e é de prudência nunca confiar totalmente naqueles que, mesmo uma só vez, nos enganaram⁽³³⁾.

[4] Mas ainda que os sentidos nos enganem algumas vezes sobre coisas pequenas e afastadas, há todavia muitas outras de que não podemos absolutamente duvidar, embora as recebamos por eles: como, por exemplo, que estou aqui, sentado junto à lareira, vestido com um roupão de Inverno, que toco este papel com as mãos, e outros factos semelhantes⁽³⁴⁾. E ainda, qual a razão por que se poderia negar que estas próprias mãos e todo este meu corpo são

meus? A não ser que, porventura, me compare não sei com que loucos, cujos miolos estão tão abalados por vapores rebeldes de bilis negra que asseveram invariavelmente serem, ou reis, quando são paupérrimos, ou estarem vestidos de oiro e púrpura, quando estão nus, ou que têm uma cabeça de barro, ou que são cabaças, ou que são feitos de vidro. Mas trata-se de pessoas que perderam a razão e cu próprio não pareceria menos insensato se lhes seguisse o exemplo⁽³⁵⁾.

[5] Ora muito bem, como se eu não fosse um homem que costuma dormir de noite e consentir em sonhos as mesmas coisas, ou também, algumas vezes, outras menos verosímeis, que aqueles alienados quando estão despertos! Com efeito, quantas vezes me acontece que, durante o repouso nocturno, me deixo persuadir de coisas tão habituais como que estou aqui, com o roupão vestido, sentado à lareira, quando, todavia, estou estendido na cama e despido! Mas

agora, observo este papel seguramente com os olhos abertos, esta cabeça que movo não está a dormir, voluntária e conscientemente estendo esta mão e sinto-a: o que acontece quando se dorme não parece tão distinto. Como se não me recordasse de já ter sido enganado em sonhos por pensamentos semelhantes! Por isso, se reflecto mais atentamente, vejo com clareza que vigília e sono nunca se podem distinguir por sinais seguros, o que me espanta — e é tal este meu espanto que quase me confirma na opinião de que durmo²⁹.

²⁹. Referência ao *Discours de la méthode*, publicado em 1637, que é uma autobiografia espiritual em que o filósofo conta os sucessos que o levaram à decepção perante a ciência, a filosofia e a pedagogia do seu tempo e, por essa via, a formular os princípios de uma nova ciência e de uma nova

filosofia. Descartes foi aluno dos jesuítas, que não poupou, embora depois dos trabalhos de von Hertling e de Gilson esteja muito atenuada a ideia de que o começo cartesiano não é em nada subsidiário da Escolástica. Gilson pretende entender as *Meditações* como um vasto problema de análise: quais são os primeiros fundamentos da física? Um risco de unilateralidade nesta interpretação: esquecer, pelo Descartes preocupado com a ciência, o Descartes metafísico.

³⁰. Em 1628 e em 1629, Descartes, com cerca de 33 anos, esboçara em Franeker, na Frísia, província do norte da Holanda, um pequeno tratado de metafísica, a cuja redacção definitiva regressa em 1639 e em 1640 (A. T., III, 33, 36). Descartes retirara-se em definitivo para os Países-Baixos no inverno de 1628-1629. O filósofo glosa com frequência, nas suas cartas, o seu desejo de solidão, que não se deve confundir com misantropia.

³¹. Recusa de graus à verdade: o falso e o verosímil estão no mesmo pé. Onde haja a menor dúvida temos de rejeitar a coisa como falsa. No entanto são válidos os primeiros princípios do pensamento, que não tratam da existência.

³². Por meio dos sentidos: também de ouvir os mais velhos, os professores, os pais (audição). Dos sentidos, ou seja, pela vista, pela qual percebo as cores, as figuras e tudo o que é deste género. Insista-se em que a preocupação aqui é sobre a existência da coisa.

³³. «Cesteiro que faz um cesto faz um cento», diz o adágio. A dúvida sobre os conhecimentos sensíveis funda-se nos erros dos sentidos internos e externos e liberta-nos de prejuízos da infância, preparando ao mesmo tempo a distinção da alma e do corpo. Trava também o caminho para a física das formas substanciais (princípios primeiros, como realidades metafísicas dotadas de finalidade, pelos quais a matéria se torna tal matéria). Descartes não pretende dizer que não nos devemos fiar nos sentidos quando se trata das acções habituais da vida, a dúvida das *Meditações* refere-se à investigação da verdade. Cfr. A. T., VII, 350, 351.

³⁴. Reminiscência possível do inverno de 1628-1629. Cfr. nota 30.

³⁵. No diálogo dialéctico o sentimento do próprio corpo aparece primeiro com força desusada.

³⁶. A antítese vence: nos sonhos, as nossas ilusões não são menores que as dos loucos. Sentido da *epoché* cartesiana: a dúvida como método de cura. A tese será reposta, embora diferentemente fundada. Fontes prová-

[O RESULTADO POSITIVO DA DÚVIDA:
O LÓGICO. A MINHA EXISTÊNCIA]

7— *Que não poderemos duvidar sem existir e que isto é o primeiro conhecimento certo que se pode adquirir*

Enquanto desta maneira rejeitamos tudo aquilo de que podemos duvidar, e que simulamos mesmo ser falso, supomos, facilmente, que não há Deus, nem céu, nem terra, e que não temos corpo. Mas não poderíamos igualmente supor que não existimos, enquanto duvidamos da verdade de todas estas coisas: porque, com efeito, temos tanta repugnância em conceber que aquele que pensa não existe verdadeiramente ao mesmo tempo que pensa que, apesar das mais extravagantes suposições, não poderíamos impedir-nos de acreditar que esta inferência EU PENSO, LOGO EXISTO ¹, não seja verdadeira e, por conseguinte, a primeira e a mais certa que se apresenta àquele que conduz os seus pensamentos por ordem.

¹ Na edição latina: *ego cogito, ergo sum*, que na edição francesa Picot traduz: *Je pense, donc je suis*. Cf. *Discurso do Método*, ed. cit.

■ TEXTO 5 ■ ■ ■

Duvidaremos também de todas as outras coisas que outrora nos pareceram certíssimas, mesmo das demonstrações da matemática e dos seus princípios, embora por si mesmos bastante manifestos, porque há homens que se enganaram raciocinando sobre essas matérias, mas principalmente porque ouvimos dizer que Deus, que nos criou, pode fazer tudo o que lhe agrada, e não sabemos ainda se ele nos quis fazer de tal maneira que sejamos sempre enganados, até sobre as coisas que pensamos conhecer melhor. Pois, uma vez que permitiu que algumas vezes nos tivéssemos enganado, como já foi assinalado, porque não poderia permitir que nos enganássemos sempre? E se quisermos supor que o autor do nosso ser não é um Deus todo-poderoso, e que subsistimos por nós próprios ou por qualquer outro meio, pelo facto de supormos esse autor menos poderoso teremos sempre tanto mais motivo para crermos que não somos perfeitamente que não possamos ser continuamente iludidos.

Em seguida, reflectindo sobre o facto de duvidar, constatei, por conseguinte, que o meu ser não era completamente perfeito, pois via claramente que saber era uma perfeição maior do que duvidar; lembrei-me de procurar onde aprendera a pensar em algo mais perfeito do que eu era, e soube evidentemente que devia ser de uma qualquer natureza que fosse mais perfeita. No que diz respeito aos pensamentos que tinha dalgumas outras coisas fora de mim, tal como o céu, a terra, a luz, o calor e outras mil, não estava tão preocupado em saber donde vinham, porque, não vendo nelas nada que me parecesse torná-las superiores a mim, podia acreditar que, se fossem verdadeiras, seriam dependências da minha natureza, na medida em que teria alguma perfeição; e se não fossem, vir-me-iam do nada, isto é, estavam em mim pelo que eu possuía de falho. Contudo, o mesmo não podia acontecer com a ideia de um ser mais perfeito que eu; porque, recebê-la do nada, era coisa manifestamente impossível; e porque nada há de mais contrário que o mais perfeito ser um resultado e uma dependência do menos perfeito, ou que do nada proceda algo, também não podia tê-la recebido de mim mesmo. De forma que restava a ela ter sido introduzida em mim por uma natureza que seria verdadeiramente mais perfeita do que eu era, e que tivesse até dentro de si todas as perfeições de que eu podia ter uma ideia, isto é, para me explicar numa palavra, que fosse Deus.

Descartes, *Discurso do Método*,
Lisboa, Sá da Costa, 1980, 4.ª Parte, p. 26

«Em que sentido se pode dizer que, se ignorarmos Deus, não podemos ter conhecimento certo de nenhuma outra coisa.

Mas, quando o pensamento que desta maneira se conhece a si mesmo, não obstante persistir ainda em duvidar das outras coisas, usa de circunspecção para tentar estender o seu conhecimento mais além, encontra em si, primeiro, as ideias de várias coisas; e enquanto as contempla simplesmente e não pode garantir que exista alguma coisa fora de si semelhante a estas ideias, mas tão pouco o nega, não corre o perigo de se enganar. Encontra também algumas noções comuns com as quais compõe demonstrações que o persuadem tão absolutamente que não poderá duvidar da sua verdade enquanto a isso se aplica. Por exemplo, tem em si as ideias dos números e das figuras, e conta também entre as suas noções comuns esta: "se somarmos quantidades iguais a outras quantidades iguais, os totais serão iguais" e muitas outras tão evidentes como esta, por meio das quais é fácil demonstrar que os três ângulos de um triângulo são iguais a dois rectos, etc. Enquanto percebe estas noções e a ordem pela qual deduziu esta conclusão ou outras semelhantes, o pensamento está muito seguro da sua verdade; mas como não poderia pensar sempre nisto com igual atenção, quando acontece lembrar-se de alguma conclusão sem ter em conta a ordem pela qual pode ser demonstrada e, no entanto, pensa que o autor do seu ser teria podido criá-lo de tal natureza que se enganasse em tudo o que lhe parece muito evidente, vê bem que tem um justo motivo para desconfiar da verdade de tudo aquilo de que não se apercebe distintamente e que não poderá ter nenhuma ciência certa até conhecer aquele que o criou.»

Descartes, *Princípios da Filosofia*, § 13,
Lisboa, Guimarães Editores, 1974, p. 22

Texto 1

Todo o homem tem consciência de que pensa e que o seu espírito se aplica, quando pensa, a ideias que tem em si: está, pois, fora de dúvida que os homens tenham no espírito ideias como as da brancura, dureza, suavidade, doce, pensamento, homem, elefante, embriaguez, e outras ideias; devemos primeiramente perguntar-nos como é que o espírito as obtém.

Admitamos pois que, na origem, a alma é como uma tábua rasa, sem quaisquer caracteres, vazia de ideia alguma: como adquire ela ideias? Por que meio recebe essa imensa quantidade que a imaginação do homem, sempre activa e ilimitada, lhe apresenta com uma variedade quase infinita? Onde vai ela buscar todos esses materiais que fundamentam os seus raciocínios e os seus conhecimentos?

Respondo com uma palavra: à experiência. É essa a base de todos os nossos conhecimentos e é nela que assenta a sua origem. As observações que fazemos no que se refere a objectos exteriores e sensíveis ou as que dizem respeito às operações interiores da nossa alma, que nós apercebemos e sobre as quais reflectimos, dão ao espírito os materiais dos seus pensamentos. São essas as duas fontes em que se baseiam todas as ideias que, de um ponto de vista natural, possuímos ou podemos vir a possuir.

John Locke, Ensaio sobre o Entendimento Humano

Exercícios:

1) A que tipo de questão filosófica este texto procura responder: à questão da possibilidade de haver conhecimento ou à questão da sua origem?

R: À questão da sua origem.

2) Explica por palavras tuas a analogia entre *alma* e uma *tábua rasa*.

R: Para Locke a alma e, portanto, o pensamento e o conhecimento são concebidos como uma tábua rasa. Antes de experimentarmos a sensação, não podemos pensar, porque tudo aquilo que se encontra no intelecto deve passar primeiro pelos sentidos. Assim, todos os nossos conceitos, todas as nossas ideias provêm da experiência. Tal como uma tábua rasa (lisa) vai ficando com caracteres e figuras na sua superfície à medida que vai sendo

marcada, também a alma vai ficando preenchida com ideias e conceitos à medida das marcas que a experiência sensível vai imprimindo na alma, durante a vida de cada ser humano.

Texto 2

*12. Podemos, pois, dividir aqui todas as percepções da mente em duas classes ou tipos, que se distinguem pelos seus diferentes graus de força e vivacidade. As menos intensas e vivas são geralmente designadas por **pensamentos** ou **ideias**. O outro tipo carece de um nome na nossa língua e em muitas outras; assim suponho, porque não havia quaisquer requisitos, a não ser filosóficos, para os classificar sob um termo ou designação geral. Usemos, pois, de um pouco de liberdade e chamemos-lhe **impressões**, empregando esta palavra num sentido um tanto diverso do habitual.*

Pelo termo impressão significo todas as nossas percepções mais vivas, quando ouvimos, vemos, sentimos, amamos, odiamos, desejamos ou queremos. E as impressões distinguem-se das ideias, que são as impressões menos intensas, das quais somos conscientes quando reflectimos sobre qualquer das sensações ou movimentos acima mencionados.

13. Nada, à primeira vista, pode parecer mais livre do que o pensamento do homem, que não só se esquivava a todo o poder e autoridade humanos, mas nem sequer está encarcerado dentro dos limites da natureza e da realidade. Dar forma a monstros e associar imagens e aparências não custa à imaginação maior esforço do que conceber os objectos naturais e mais familiares.(...) O que nunca foi visto ou se ouviu pode, apesar de tudo, conceber-se e nenhuma coisa existe para além do poder do pensamento, excepto o que implica uma absoluta contradição.

Mas, embora o nosso pensamento pareça possuir esta liberdade irrestrita, veremos, num exame mais pormenorizado, que se encontra realmente confinado a limites muito estreitos e que todo este poder criador da mente nada mais vem a ser do que a faculdade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que nos são fornecidos pelos sentidos e pela experiência. Quando pensamos numa montanha de ouro, juntamos unicamente duas ideias consistentes, ouro e montanha, com as quais já antes estávamos familiarizados. Podemos conceber um cavalo virtuoso porque, a partir do nosso próprio sentimento, podemos conceber a virtude; e esta agregamo-la à figura e à forma de um cavalo, que é um animal para nós familiar. Em suma todos os materiais do pensamento são derivados da sensibilidade externa ou interna: a mistura e composição destes pertencem apenas à mente e à vontade. Ora, para

me expressar em linguagem filosófica, todas as nossas ideias, ou percepções mais fracas, são cópias das nossas impressões ou percepções mais intensas.

David Hume, Investigação sobre o Entendimento Humano

Exercícios:

- **1) Identifica a posição do autor quanto à origem do conhecimento.**

R: A origem do conhecimento é a experiência sensível (tanto do mundo externo como do nosso mundo interno).

- **2) Explicita a divisão do pensamento em ideias e impressões.**

R: As impressões são os actos originários do nosso conhecimento e correspondem aos dados da experiência presente ou actual. Referem-se às nossas sensações externas e aos nossos sentimentos e disposições. As ideias são as representações ou imagens debilitadas, enfraquecidas, das impressões no pensamento. São como marcas deixadas pelas impressões, uma vez estas desaparecidas. As ideias simples resultam da acção da memória sobre as impressões simples; as ideias complexas tanto resultam da recordação de impressões complexas como da acção da imaginação – através da combinação de ideias simples ou da produção de um tipo de impressões que nada devem à sensação, as *impressões da reflexão*.

- **3) Apresenta uma possível consequência à conclusão de D. Hume “*todas as nossas ideias, ou percepções mais fracas, são cópias das nossas impressões ou percepções mais intensas.*”.**

R: 3 Consequências da divisão entre *ideias* e *impressões*: 1) a veracidade (adequação ao mundo) das ideias depende da intensidade com que procedem das impressões e, sendo assim, o conhecimento do mundo deriva da experiência; 2) a existência de dois tipos de conhecimento – *relação entre ideias* e *questões de facto*; 3) As impressões visam dar-nos conhecimentos sobre o que existe e acontece no mundo, contudo estes conhecimentos são muitas vezes colocados para além da experiência (por exemplo, a causalidade) e as ideias não fornecem qualquer conhecimento sobre o que se passa no mundo.



Qual a é Origem da Causalidade?

«Suponham que um homem, não obstante ser dotado das mais poderosas faculdades da razão e da reflexão, é subitamente transportado para este Mundo. Certamente notaria, de imediato, uma constante sucessão de objectos, um acontecimento seguindo-se a outro; mas, seria incapaz de se aperceber de algo diferente. Em primeiro lugar, seria incapaz de chegar à ideia de causa e de efeito através de qualquer raciocínio, porque as capacidades específicas que realizam todas as operações naturais nunca são evidentes aos sentidos; e não é legítimo concluir, somente porque um acontecimento precede um outro numa única ocasião, que um é a causa e o outro é o efeito. A sua ligação pode ser arbitrária e accidental. Não há razão para inferir a existência de um a partir do aparecimento do outro. Em resumo: um homem como esse, sem outra experiência, nunca faria conjecturas ou raciocínios acerca de qualquer questão de facto; não estaria seguro de nada, excepto do que está imediatamente presente à sua memória e aos seus sentidos.

Suponham ainda que esse homem adquiriu mais experiência e viveu tempo suficiente no mundo para ter observado a ligação constante entre objectos e acontecimentos habituais, o que resulta dessa experiência? Ele infere imediatamente a existência de um dos objectos do aparecimento do outro. Todavia, não adquiriu, através de toda a sua experiência qualquer ideia, qualquer conhecimento do poder secreto pelo qual um dos objectos produz o outro, e não é através de qualquer exercício da razão que ele é levado a tirar esta conclusão. Mas é sempre levado a tirá-la; e, mesmo que se convencesse que o seu entendimento não tem qualquer papel na operação, prosseguiria, no entanto, no mesmo fluxo de pensamento. (...)

Nenhuma impressão trazida pelos sentidos pode originar a ideia de necessidade. Não há outra impressão relacionada com o facto que presentemente nos ocupa, excepto a tendência (...) de passar de um objecto à ideia de um outro objecto que habitualmente lhe está associado. Essa é, portanto, a essência da necessidade. Em resumo: a necessidade é algo que existe no espírito, não nos objectos. É-nos impossível conceber acerca disso uma ideia, (...) se a considerarmos como uma qualidade dos corpos. (...) A simples visão de dois objectos ou de duas acções, mesmo se ligados, nunca nos pode dar a ideia de um poder ou de uma ligação entre eles; que essa ideia provém da repetição da sua união; que a repetição nada revela ou produz nos objectos, mas que apenas actua sobre o espírito, por meio da transição habitual que provoca; que essa transição habitual é, então, idêntica ao poder e à necessidade que, consequentemente, são qualidades das percepções e não dos objectos, sendo interiormente sentidas pela alma e não percebidas nos corpos externos.»

David Hume, *Investigação sobre o Entendimento Humano*, Secção V.

A ideia de causalidade é subjectiva e não há fundamento para afirmar a sua realidade objectiva.

A primeira semana da última grande expedição solitária da minha vida quase deu cabo de mim. Tinha-me treinado durante duas semanas, estava na melhor forma física e sentia-me motivado. Ganhara experiência com uma caminhada solitária até ao Pólo Norte, em 1994, e uma travessia da Antártida pelo Pólo Sul, em 1997. Preparara-me para um triatlo infernal, durante o qual iria percorrer 1996 km a pé, de *ski* e a nado, indo da Rússia ao Canadá, tornando-me a primeira pessoa a fazer a travessia solitária dos dois pólos. Poucos dias depois da partida, porém, o trenó com todas as provisões começou a despedaçar-se e os patins afrouxaram. O revestimento de *kevlar* rasgou-se, desgastado pelas pontas aguçadas das plataformas de gelos. Depois de sobreviver a uma noite terrível, o meu primeiro acampamento quase foi engolido pelo oceano Ártico (em baixo). Na manhã seguinte, não consegui encontrar neve que derretesse para beber. Acabei por reparar em fragmentos gelados da condensação, formados a sotavento de alguns blocos de gelo, e reuni o suficiente para encher uma panela. Foi por pouco. Quanto ao trenó, passei o terceiro dia a repará-lo com ferramentas improvisadas, abrindo à mão 262 orifícios e cosendo as partes danificadas. Não resultou. Estava desfeito. Mando vir um helicóptero da Sibéria para me levar e tento outra vez para o ano? Peço outro trenó? Queria tanto fazer esta caminhada sem apoio. Pedi um novo trenó, cuja entrega, no dia 12, me deixou perturbado. A equipa do helicóptero lembrava-me a casa e o calor. Foi precisa muita força de vontade para não regressar. Nos dias seguintes, esforcei-me para recuperar a motivação. Defini pequenos objectivos, tentando percorrer pelo menos 10 km por dia, em direcção ao norte, com desvios mínimos, e verificando os graus de latitude quando fazia cálculos rumo ao paralelo 90. Tentei alegrar-me com a solidão outra vez. Esse é o segredo para o êxito no gelo.

Børge Ousland in <http://www.nationalgeographic.pt/revista/0302/feature5/default.asp>
Consultado em 14 de Julho de 2006

ANEXO J

POWER POINTS SOBRE O CEPTICISMO, DAVID HUME E A REDE
CONCEPTUAL DA ACÇÃO

Ceticismo (Radical)

Existe possibilidade de conhecer de forma universal, sistemática e objectiva?

- Não existe possibilidade de conhecimento porque o ser humano não é capaz de justificar as suas crenças.

Qual a origem do conhecimento?

- O conhecimento é uma ilusão do ser humano.

O que é o conhecimento?

Não existe conhecimento universal, objectivo e sistemático: todos os conhecimentos do ser humano são apenas crenças; logo, quando este diz que conhece está a iludir-se a si mesmo. O conhecimento não passa de uma ilusão do ser humano.

Argumentos:

- As divergências de opinião:

1ª Premissa: Seja qual for o assunto, há sempre divergência de opiniões, mesmo entre os entendidos nesse assunto.

2ª Premissa: Se há divergência de opiniões, mesmo entre os entendidos, então nenhuma delas está suficientemente justificada.

Conclusão: Logo, nenhuma opinião (ou crença) está justificada.

-
- As ilusões e erros perceptivos:

A percepção é o modo como tomamos consciência dos objectos dos nossos sentidos. Vemos aquilo que constitui a nossa realidade pela representação que fazemos dela na percepção.

Mas, os nossos sentidos podem fornecer-nos uma falsa imagem da realidade.

Então, a percepção constitui uma imagem da realidade que nos ilude.

Também, a percepção não consegue justificar ou fundamentar o nosso conhecimento

- A regressão infinita da justificação:

1ª Premissa: A justificação de qualquer crença é inferida de outras crenças.

2ª Premissa: Se a justificação de qualquer crença é inferida de outras crenças, então dá-se uma regressão infinita.

3ª Premissa: Se há uma regressão infinita, as nossas crenças não estão justificadas (falta um fundamento).

**Conclusão: Logo as nossas
crenças não estão justificadas**

O Empirismo de David Hume

Tese Fundamental

- Todo o nosso conhecimento do mundo depende da experiência.

Relação impressões/ideias

- Todas as nossas ideias derivam directa ou indirectamente de impressões; são cópias enfraquecidas destas.

Condições de objectividade do conhecimento

- Uma ideia só tem objectividade se for possível indicar de que é cópia.

Limites do conhecimento

- Não podemos falar de conhecimento objectivo, a não ser que às ideias correspondam impressões sensíveis. O conhecimento necessário e lógico não nos diz nada sobre o mundo (não é objectivo).

Questões de facto/Relações entre ideias.

A ideia de causa é racional e empiricamente
injustificável

- A ideia de causa é uma crença subjectiva que nos diz como funciona a nossa mente e não propriamente como funciona o mundo. Resulta de um hábito e de uma expectativa de previsão.

Conexão necessária (causa/efeito)

≠

Conjunção (sucessão) constante dos
fenómenos.

O conhecimento científico (questões de facto) não é justificável

- Grande parte dos conhecimentos de questões de facto consiste em descobrir as causas de certos efeitos.

Apenas o hábito nos permite induzir a ideia de uma conexão necessária (causa/efeito) partindo da sucessão temporal dos acontecimentos. Não temos nenhuma impressão sensível da ideia de causa.

A ideia de causa é necessária ao homem
(cepticismo enfraquecido)

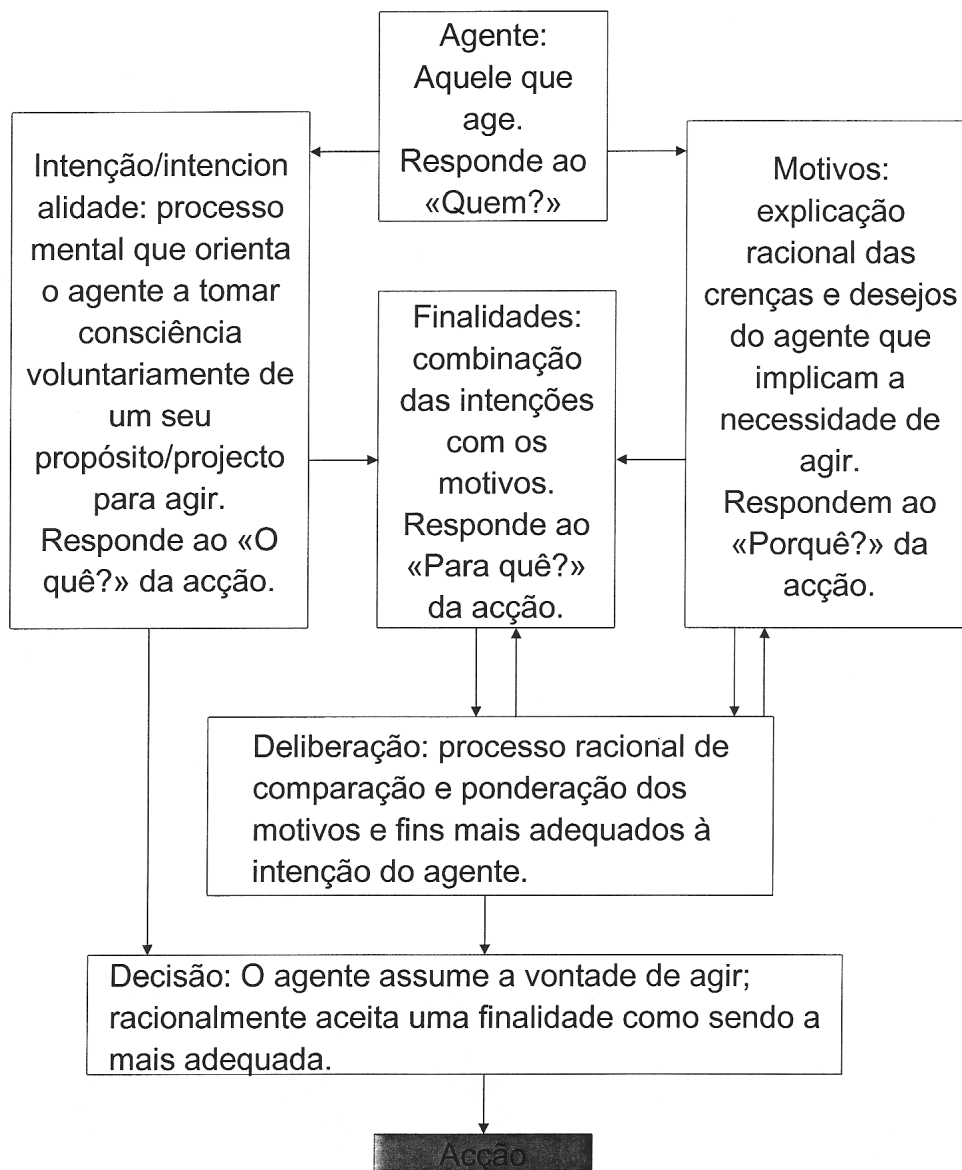
– Acreditar que não há efeito sem causa é
uma crença necessária para que a nossa
vida não seja afectada pela inquietante
expectativa de que, no futuro, nada será
como tem sido.

Desejo de segurança, sentido e
previsibilidade.

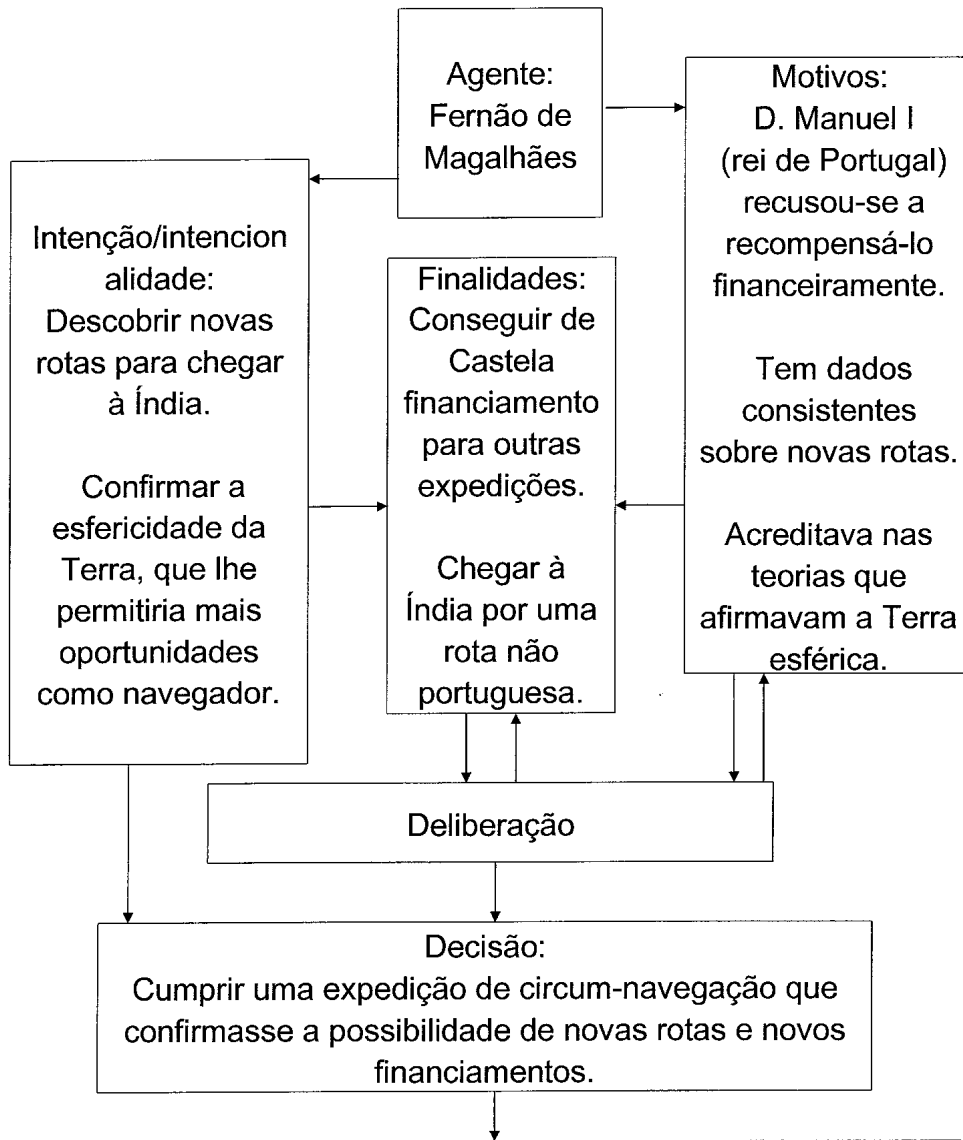
Conclusão

Todo o conhecimento depende da experiência e a esta se limita, mas nenhuma verdade objectiva podemos alcançar acerca dos factos.

Rede Conceptual do acto voluntário
Rede conceptual do acto voluntário



Exemplo



ANEXO K

DOIS TESTES(10º E 11º)



Escola Secundária de Miraflores

Teste de Avaliação

(Duração: 90min)

Nome _____

Ano _____ Turma _____ Nº _____ Data ____/____/____ Classificação _____

VERSÃO A

Grupo I

1. Responda às questões, partindo do seguinte texto de Espinoza.

Quanto a mim, considero livre uma coisa que existe e age unicamente pela necessidade da sua natureza; considero constrangida aquela que é obrigada por uma outra a existir e a agir de determinada maneira. Deus, por exemplo, existe livremente (...).

Mas, desçamos às coisas particulares criadas, que todas são determinadas a existir e a agir segundo uma forma precisa e determinada. (...) Uma pedra, por exemplo, recebe de uma causa exterior, que a atira movendo-a, uma certa quantidade de movimento (...) na medida em que todas as coisas são necessariamente determinadas a existir e a agir de dada maneira por uma certa causa exterior.

Concebei agora, se o quiserdes, que a pedra, enquanto se move, sabe e pensa que faz todo o esforço possível para continuar a mover-se. Visto que tem consciência do seu esforço, a pedra

Assim é a liberdade humana que todos os Homens se gabam de possuir, e que consiste unicamente no facto de os Homens terem consciência dos seus desejos e ignorarem as causas que os determinam. Uma criança julga procurar livremente o leite da mãe (...) e um homem tímido julga que, ao procurar retirar-se sem ninguém dar por isso, exerce a sua liberdade. Por sua vez o ébrio (o bêbedo) julga dizer, por decisão sua, aquilo que, quando voltar a estar sóbrio, queria ter calado. Assim, também o homem em estado delirante, a mulher tagarela, a criança, e muitos outros deste género pensam que falam por decisão mental livre, quando na realidade são incapazes de refrear a sua torrente de palavras.

Este preconceito, sendo natural e congénito em todos os Homens, dificilmente será abandonado por estes. E, no entanto, a experiência ensina que se há coisas de que os Homens são pouco capazes é de controlar os seus desejos. De facto, mesmo constatando que, perante dois desejos contrários, vêem o melhor e executam o pior, continuam, entretanto, a acreditar que são livres.

1.1. Identifique a posição do autor relativamente à existência da liberdade humana.

1.2. Apresente os argumentos utilizados pelo filósofo para defender a sua posição.

1.3. Apresente o que pensa da possibilidade de compatibilizar livre-arbítrio com a existência de um mundo determinado.

2. Preencha os espaços com os termos (em caixa) de modo a conferir sentido ao texto.

_____ é a tese de que todos os acontecimentos estão causalmente determinados por acontecimentos anteriores e obedecem _____.

Dizer que um acontecimento está causalmente determinado significa que esse acontecimento não poderia ter ocorrido se não tivessem ocorrido as causas que lhe deram origem. Quando chove, esse acontecimento não teria ocorrido se não se tivesse dado

_____ que está na sua origem e se, por exemplo, as leis da condensação fossem diferentes. _____ causal é uma sequência de causas e efeitos.

Um conjunto de estados de coisas é _____ quando todos os estados de coisas do conjunto não podem ocorrer simultaneamente. Assim, uma teoria filosófica sobre o livre arbítrio é _____ se defender a possibilidade de ocorrer, ou de existir, simultaneamente o livre-arbítrio e o determinismo.

Livre-arbítrio é a capacidade para _____ em liberdade. Pode ser considerado de uma forma absoluta, quando esta capacidade não depende das condições concretas em que decorre a nossa integração no mundo, ou de uma forma relativa, quando esta capacidade tem de ser referida a um quadro de condicionalismos externos ou internos: liberdade como capacidade de _____.

_____ é a tese de que alguns acontecimentos são inevitáveis e independentes de acontecimentos anteriores. A sua ocorrência é _____ por uma entidade sobrenatural e, por isso, também não depende do que possamos decidir.

Termos:

A causa; Às leis da natureza; Auto-determinação; Compatibilista; Decidir;
Incompatível; O determinismo; O fatalismo; Pré-determinada; Uma cadeia.

Grupo II

1. Seleccione a alternativa correcta.

1.1. Diz-se que os valores são hierarquizáveis porque ...

- A.** ... é possível ordená-los segundo as nossas preferências.
- B.** ... estão ordenados segundo uma hierarquia fixa.
- C.** ... têm sempre um oposto.
- D.** ... são diferentes uns dos outros.

1.2. Os valores podem funcionar como...

- A.** ... princípios orientadores da acção que não servem para justificar as nossas opções.
- B.** ... princípios orientadores da acção dos indivíduos, independentemente do meio cultural onde estes estão integrados.

- C. ... princípios orientadores da acção que representam modelos de ser e de agir para o individuo e para a sociedade.
- D. ... princípios orientadores da acção que anulam as preferências de cada um.

1.3. Os juízos de valor distinguem-se dos juízos de facto porque...

- A. ... os juízos de facto são normativos e os de valor não são.
- B. ... os juízos de facto são independentes do seu valor de verdade.
- C. ... os juízos de facto dizem como devem ser as coisas enquanto os de valor apenas avaliam como são as coisas.
- D. ... os juízos de facto não dependem da perspectiva do sujeito enquanto que os de valor dependem das crenças de quem ajuíza.

1.4. Quando afirmamos que os valores têm opostos, a característica dos valores aí presente é ...

- A. ... a hierarquização, porque os valores têm opostos e nós escolhemos um , rejeitando o outro.
- B. ... a diferenciação (ou pluralidade) porque o valor positivo (por exemplo o Bem) distingue-se do valor negativo (por exemplo o Mal).
- C. ... a bipolaridade devido ao facto de os valores se nos apresentarem aos pares de contrários.
- D. ... nenhuma, porque os valores variam de indivíduo para indivíduo.

1.5. Valores são ...

- A. ... qualidades reais das coisas.
- B. ... qualidades atribuídas pelo ser humano às coisas, pessoas e acções.
- C. ... qualidades sensíveis que estão nas coisas.
- D. ... normas de comportamento.

Grupo III

1. Assinale com um V os juízos de valor e com um F os juízos de facto:

a) O sismo no Haiti continua a ser considerado pela maioria dos mortais uma catástrofe.

☐

b) É péssimo não considerar o sismo no Haiti como terrível.

☐

c) O sismo no Haiti foi dos sismos mais devastadores de sempre.

☐

d) 70% das pessoas considera a pena de morte injusta.

☐

e) A inteligência é a característica mais valiosa no indivíduo.

☐

- f) Se a inteligência for mais valiosa que a beleza, então a beleza é
menos importante que a inteligência. ☐
- g) Os nossos corpos são belos, porque são regidos por leis físicas. ☐
- h) A Patrícia é mesmo muito inteligente. ☐
- i) Este teste escrito é mais difícil que o último. ☐

Grupo IV

“Um valor é o resultado de três componentes: um objecto que se deseja, um sujeito que escolhe e um contexto social no qual se inscreve uma certa actividade.”

1. Apresente dois argumentos e duas objecções ao subjectivismo moral.

2. Explique de que modo o emotivismo concebe o valor de verdade dos juízos
morais.

COTAÇÕES:

Grupos	Itens	Cotações
I	1.	20 x 3= 60
	2.	3 x 10= 30
II	1.	5 x 5 = 25
III	1.	5 x 9 = 45
IV	1.	20 x 2 = 40
Total:		200 pontos



Escola Secundária de Miraflores

Teste de Avaliação

(Duração: 90min)

Nome _____

Ano _____ Turma _____ Nº _____ Data ____/____/____ Classificação _____

VERSÃO A

Grupo I

1. Leia com atenção o texto.

– Quando Hume trata do poder do hábito, refere-se à chamada lei da causalidade. Esta lei diz que tudo o que acontece tem que ter uma causa. Hume usa como exemplo duas bolas de bilhar. Se lanças uma bola de bilhar preta contra uma bola branca parada, o que é que acontece à bola branca?

– Quando a preta toca na branca esta move-se.

– Sim, e por que é que faz isso?

– Porque foi atingida pela bola preta.

– Neste caso, dizemos que o choque da bola preta é a causa do movimento da branca. Mas não podemos esquecer que só podemos dizer que uma coisa é certa quando a conhecemos pela experiência.

– Precisamente, eu já experienciei isso várias vezes.

– No entanto, Hume afirma que tu apenas viste que a bola preta atinge a branca e que esta rola pela mesa. Tu não conheceste pela experiência a causa pela qual a bola branca rola. Apenas conheceste pela experiência que um acontecimento se segue ao outro temporalmente, mas não que o segundo acontecimento sucede por causa do primeiro. (...)Hume sublinha que a expectativa de que uma coisa se siga a outra não está nos objectos, mas na nossa consciência (que pretende prever o futuro). Quando se trata de uma relação de causa e efeito, muitos imaginam o relâmpago como causa do trovão, por que este último se segue sempre àquele primeiro. Este exemplo não é muito diferente do das bolas de bilhar. Mas será o relâmpago realmente a causa do trovão? (...) O facto de as coisas se seguirem umas às outras no tempo não significa necessariamente que exista um nexo causal (conexão necessária). Impedir os humanos de tirar conclusões precipitadas é uma das tarefas da Filosofia.

Jostein Gaarder, *O mundo de Sofia*, pp.244-246

1.1. Identifique a tese defendida neste texto.

1.2. Exponha o trajecto argumentativo apresentado por Hume, para defender esta tese.

1.3. Explique porque é que este filósofo considera que a ideia de causalidade (enquanto conexão necessária) diz mais sobre o funcionamento da nossa mente do que sobre os próprios objectos.

1.4. Das seguintes proposições, indique a que está mais próxima de poder ser um conhecimento acerca do mundo, segundo o pensamento de Hume. Justifique.

A: “Daqui a um mês começarão as marés vivas”.

B: “Esta gaivota não tem penas brancas”.

C: “Todas as gaivotas adultas têm as penas brancas”.

D: “A ferrugem ocorre porque é causada com a exposição de certos metais ao ar”.

E: “Penso, logo existo”.

Grupo II

1. Leia com atenção o texto.

Agora fecharei os olhos, taparei os ouvidos, porei de parte todos os sentidos, apagarei também do meu pensamento todas as coisas corpóreas, ou pelo menos, porque isto é quase impossível, não as tomarei em conta, por inanes e falsas, e, dialogando só comigo próprio e inspeccionando-me mais intimamente, procurarei tornar-me o meu próprio eu progressivamente mais conhecido e familiar. Eu sou uma coisa que pensa, quer dizer, que duvida, que afirma, que nega, que conhece poucas coisas, que ignora muitas, que quer, que não quer, que também imagina, e que sente.

(...) E, com estas poucas palavras, enumerei tudo o que verdadeiramente sei, ou pelo menos tudo aquilo que até agora notei que sabia. Neste momento, vou considerar com mais exactidão se em mim há outros conhecimentos que não tomei em conta até agora. Estou certo de que sou uma coisa que pensa. Mas sei também o que se requer para que eu tenha a certeza de alguma coisa? Seguramente, neste primeiro conhecimento há apenas uma certa compreensão clara e distinta daquilo que afirmo (...). E, por consequência, parece-me que já posso estatuir como regra geral que é absolutamente verdadeiro tudo aquilo que compreendo clara e distintamente.

Descartes, *Meditações sobre a Filosofia Primeira*

- 1.1. Designe o primeiro conhecimento verdadeiro atingido por Descartes.**
- 1.2. Apresente os dois critérios utilizados por Descartes para classificar o conhecimento, ou como verdadeiro, ou como falso.**
- 1.3. Relacione as características da dúvida cartesiana com a necessidade de encontrar uma crença indubitável.**
- 1.4. Explícite como é que a prova da existência de Deus serve de fundamento metafísico para todo o conhecimento humano, no pensamento cartesiano.**

Grupo III

1. Leia o texto com atenção.

O mérito do racionalismo consiste em ter visto e feito sobressair com energia o significado do factor racional no conhecimento humano. Contudo é exclusivista ao fazer do pensamento a fonte única ou própria do conhecimento. Isto harmoniza-se com o seu ideal de conhecimento, segundo o qual todo o verdadeiro conhecimento possui necessidade lógica e validade universal. Mas justamente este ideal é exclusivista, pois é tirado de uma forma determinada do conhecimento, do conhecimento matemático. Esta exclusividade contribui para outro defeito do racionalismo que consiste em respirar o espírito do dogmatismo. (...)

Na opinião do empirismo, não há qualquer património a priori da razão. A consciência cognoscente não tira os seus conteúdos da razão: tira-os exclusivamente da experiência. O espírito humano está por natureza vivo; é uma tábua rasa, uma folha em branco onde a experiência escreve. Todos os nossos conceitos, incluindo os mais gerais e abstractos, procedem da experiência. (...) Assim como os racionalistas tendem para um dogmatismo metafísico, os empiristas tendem para um cepticismo. Isto tem uma relação imediata com a essência do empirismo. Se todos os conteúdos do conhecimento procedem da experiência (...), então a superação da experiência, o conhecimento do supra-sensível, torna-se algo de impossível (por exemplo, prever qualquer acontecimento futuro, ter certezas sobre o amanhã). Daí, pois, a atitude céptica dos empiristas perante as especulações metafísicas.

J. Hessen, *Teoria do Conhecimento*

1.1. Distingue, no essencial, racionalismo de empirismo.

1.2. Apresente algumas limitações de cada uma destas doutrinas.

2.1. Explique porque é que o empirismo de David Hume é considerado uma forma moderada de cepticismo.

Grupo IV

1. Leia o texto com atenção.

Uma teoria com pretensão científica deve, em primeiro lugar, satisfazer uma condição de testabilidade. Será considerada «testável» a partir do momento em que se possam inferir de forma dedutiva um ou vários resultados dessas teorias que, em virtude da variação de algumas condições chamadas iniciais, poderão ser confrontados com factos empíricos e submetidos a testes (prova da experiência).

O critério popperiano deve, em segundo lugar, ser entendido como uma regra de «preferência» e não como uma regra de «justificação». O cientista nunca pode fundar positivamente uma asserção geral (isto é, fundamentar ou justificar uma tese com os factos e acontecimentos do mundo), mas é-lhe lícito, em contrapartida, preferir uma asserção a outra, se defrontar mais eficazmente a prova da experiência.

Finalmente, uma teoria nunca é mais do que uma hipótese, uma tentativa que tem em vista compreender o mundo, nunca pode ser «verificada» definitivamente mas pode, em contrapartida ser «corroborada». (...) No fundo, para Popper, as teorias mais válidas nunca são teorias verdadeiras, mas apenas teorias que ainda não são falsas.

Jean Baudouin, *Karl Popper*, p.36

1.1. Apresente as condições gerais, que uma teoria deve satisfazer, para poder ser considerada científica, segundo Popper.

1.2. Explícite em que consiste o critério da falsificação, ao mesmo tempo que o distingue do critério da verificabilidade.

2.1. “A ciência ultrapassa o senso comum quanto ao seu poder explicativo.”

Concorda? Justifique.

2.2. Considere as proposições que se seguem. São empiricamente verificáveis? Justifique caso a caso.

A. Existem frutos vermelhos.

B. Todos os citrinos são ricos em vitamina C.

C. Este kiwi é rico em vitamina C.

D. O kiwi é rico em vitamina C.

COTAÇÕES:

Grupos	Itens	Cotações
---------------	--------------	-----------------

I	1.1; 1.4	10 x 2 = 20
	1.2; 1.3	15 x 2 = 30
II	1.1; 1.2	10 x 2 = 20
	1.3	15 x 1 = 15
	1.4	20 x 1 = 20
III	1.1; 1.2	10 x 2 = 20
	2.1	20 x 1 = 20
IV	1.1	15 x 1 = 15
	1.2	20 x 1 = 20
	2.1; 2.2	10 x 2 = 20
Total:		200 pontos

ANEXO L

CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO

CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO

A classificação dos itens de resposta aberta faz-se de acordo com níveis de desempenho.

As respostas que não atinjam o nível 1 de desempenho no domínio específico da disciplina são classificadas com zero pontos.

1. Avaliação do desempenho na comunicação escrita em língua portuguesa

Nos itens de resposta aberta com cotação igual ou superior a 15 pontos, além das competências específicas da disciplina, são também avaliadas as competências de comunicação escrita em língua portuguesa, tendo em consideração os níveis de desempenho que a seguir se descrevem:

- Nível 3 – Composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de rigor de sentido.
- Nível 2 – Composição razoavelmente estruturada, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
- Nível 1 – Composição sem estruturação, com presença de erros graves de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, com perda frequente de inteligibilidade e/ou de sentido.

É atribuída cotação total a cada resposta correcta. As respostas incorrectas são classificadas com zero pontos. (Afirmações incorrectas: considera-se que uma resposta contém afirmações incorrectas quando as afirmações feitas distorcem o conteúdo dos textos ou das teorias em causa, ou quando fazem atribuições erradas.)

Nas questões de resposta fechada é atribuída a cotação de zero pontos aos itens em que o examinando apresenta:

- a opção incorrecta.

– o número e/ou a letra ilegíveis.

Nas questões de resposta fechada, em que é apresentada mais do que uma opção, é descontada, à pontuação total, a fracção correspondente de opções a mais. Por exemplo, numa questão, em que só uma opção é a certa, forem assinaladas duas opções então desconta-se metade da totalidade da cotação máxima prevista.

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO:

GRUPO I

1.1. Cotação 10 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Cotação
N2	Identificar correctamente a tese: O facto de as coisas se seguirem umas às outras no tempo não significa necessariamente que exista um nexo causal (conexão necessária).	10
N1	Identificar o assunto relacionado, mas não conseguir estabelecer uma tese que seja clara: por exemplo resposta que explique o texto resumidamente mas não fixe claramente um enunciado que defina uma tese.	5

1.2. Cotação 15 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Níveis comunicação escrita		
		N3	N2	N1
	Trajecto correcto: a) impressão da sucessão temporal dos acontecimentos; b) inferência de uma presumível conexão necessária entre os			

N4	acontecimentos que se sucedem, como se se encadeassem causa e efeito; c)mas isso não é fruto da experiência de uma impressão do mundo (impressão de causa não existe), é, em vez disso, fruto do hábito e de uma expectativa mental de querer prever o futuro (traz-nos segurança). Logo, o facto de as coisas se seguirem no tempo não significa necessariamente um nexo causal (conexão necessária entre eventos).	* 15 *	14	13
N3	Trajecto correcto, mas algo confuso na exposição: por exemplo, resposta em que um dos termos chave foi esquecido ou então substituído por outro menos pertinente.	12	11	10
N2	Trajecto incompleto: falta um dos pontos a); b);c) já descritos em N4, mas o encadeamento apresentado é lógico; ou então inclui todos os pontos a); b); c); e o encadeamento lógico tem algumas lacunas.	8	7	6
N1	Trajecto muito incompleto: faltam duas das premissas a); b); c); ou o encadeamento apresentado é pouco rigoroso logicamente.	5	4	3

* Cotação máxima desta questão.

1.3. Cotação 15 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Níveis comunicação escrita		
		N3	N2	N1
N4	Deve ser referido: a) a ideia de causa-efeito não provém de uma impressão, logo não é adquirida através da experiência das coisas do mundo; b) a ideia de causalidade(enquanto conexão necessária)é acrescentada pela nossa mente à sucessão de acontecimentos experimentada no mundo; c) portanto, acaba por dizer mais sobre os nossos mecanismos mentais do que propriamente sobre os objectos e eventos do mundo (é resultado do hábito e de uma expectativa que todos os humanos criam face à insegurança de um futuro sempre desconhecido).	* 15 *	14	13
	Tudo o que devia ser referido foi referido mas de forma algo confusa e, apesar de apresentar algum rigor conceptual, a opção de encadeamento	12	11	10

N3	argumentativo não é a melhor.			
N2	Falta algum dos pontos a); b);c); descritos em N4 mas encadeamento apresentado é lógico; ou então inclui todos os pontos a); b); c); mas o encadeamento lógico apresenta algumas lacunas.	8	7	6
N1	Trajecto muito incompleto: faltam duas das premissas a); b); c); ou o encadeamento apresentado é pouco rigoroso logicamente.	5	4	3

* Cotação máxima desta questão

1.4. Cotação 10 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Cotação
N2	Identificar a proposição: “Esta gaivota não tem penas brancas”. As outras proposições acrescentavam sempre algo que não chega a ser experimentado directamente do mundo.	10
N1	Identificar a proposição, mas justificar de modo incorrecto; falhar a proposição mas justificou a mostrar que reconhece o que está em jogo.	5

Grupo II

1.1. Cotação 10 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Cotação
N2	Identifica o Cogito: «Penso, logo existo».	10
N1	Enuncia incorrectamente; designa o Cogito, mas associa-lhe uma proposição diferente.	5

1.2. Cotação 10 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Cotação
N3	Apresentar os dois critérios. Critério de verdade: auto-evidência das ideias, isto é, clareza e distinção; Critério de falsidade: se uma ideia apresentar razões para que dela se continue duvidar, por mais fracas que sejam essas razões, então essa ideia será considerada falsa (dúvida radical e hiperbólica).	10
N2	Um dos critérios apresentado correctamente e o outro apresentado de forma confusa, ou incompleto.	7
N1	Um dos critérios apresentado correctamente e o outro não apresentado, ou então apresentado incorrectamente.	5

1.3. Cotação 15 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Níveis comunicação escrita		
		N3	N2	N1
	Relacionar as características especiais da dúvida cartesiana com o objectivo principal do método cartesiano – encontrar uma primeira crença indubitável que possa passar a servir de fundamento do conhecimento. Isto requer que se reconheça a dúvida cartesiana como: a) metódica, já que consiste em estabelecer um critério (o da falsidade) que permitirá ao filósofo “limpar” o terreno do conhecimento de todas as crenças que não conseguirem defender-se a si mesmas da dúvida, até finalmente atingir			

N4	uma 1ª crença indubitável, identificando o verdadeiro com o indubitável; b) hiperbólica pois o critério consiste em identificar o duvidoso com o falso, ou seja, a dúvida é propositadamente exagerada (chega mesmo a colocar em causa as verdades matemáticas, tão bem consideradas pelo próprio filósofo) para que com esse exagero se consiga atingir todo o património das ideias e dos objectos e eventos próprios do mundo humano – só assim se conseguirá atingir a necessidade de suspensão total do juízo c) radical porque Descartes vai procurar atingir as bases e os fundamentos em que assentam os conhecimentos que possuímos.	* 15 *	14	13
N3	Tudo o que devia ser referido foi referido mas de forma algo confusa e, apesar de apresentar algum rigor conceptual, a opção de encadeamento argumentativo não é a melhor.	12	11	10
N2	Falta algum dos pontos a); b);c); descritos em N4 mas encadeamento apresentado é lógico; ou então inclui todos os pontos a); b); c); mas o encadeamento lógico apresenta alguns erros.	8	7	6
N1	Trajecto muito incompleto: faltam duas das premissas a); b); c); ou o encadeamento apresentado apresenta erros graves.	5	4	3

Cotação 20 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Níveis comunicação escrita		
		N3	N2	N1
	Deus acaba por ser a verdadeira raiz da árvore do saber porque só a sua veracidade garante a verdade dos conhecimentos que o sujeito pensante vai constituindo. Aliás, o sujeito pensante foi a primeira realidade a ser conhecida; contudo, e apesar das expectativas, esta não consegue, por si só, assumir o papel de realidade fundante, ou seja, servir de fundamento para todos os outros saberes. Note-se que Descartes prova a existência de Deus partindo da ideia de perfeito para concluir que Deus existe como ser perfeito, isto é, interessa-lhe sublinhar a natureza perfeita de Deus para, assim, poder argumentar a impossibilidade de que Deus pudesse ser			

N5	enganador ou malicioso, não nos destinando, deste modo, ao erro e à ilusão. Assim o papel de Deus e da sua existência perfeita é duplo: 1) garante a validade das evidências que estão actualmente presentes na minha consciência, assim como das evidências que surgiram no passado e entretanto não estão presentes na consciência (garante a verdade das evidências mesmo quando não estou a pensar nelas) – ou seja, garante a verdade do critério da auto-evidência e a verdade dos conhecimentos estabelecidos pela sua evidência; 2) garante a validade do meu entendimento quando concebe que as coisas sensíveis são extensas e, portanto, reais – garante a realidade do mundo. Assim sendo, a objectividade, verdade e sistematicidade dos nossos conhecimentos só é garantida após a prova da existência de Deus (ideia de perfeição) e como a divindade é uma realidade absoluta e metafísica, podemos dizer que o saber humano recebe uma fundamentação metafísica.	* 20 *	19	18
N4	Tudo o que devia ser referido foi referido mas de forma algo confusa e, apesar de apresentar algum rigor conceptual, a opção de encadeamento argumentativo não é a melhor.	17	16	15
N3	Não falta nenhum dos pontos 1); 2); descritos em N4 mas, apesar do encadeamento apresentado ser lógico, a explicação destes pontos está incompleta ou apenas enunciada; ou então inclui todos os pontos 1); 2); mas o encadeamento lógico apresenta alguns erros pouco graves.	15	14	13
N2	Falta um dos pontos 1) ou 2)	10	9	8
N1	Trajecto muito incompleto: a explicação de ambos os pontos não chega a conseguir justificar ou a conseguir interpretar o que significa ser fundamento metafísico.	5	4	3

Grupo III

1.1. Cotação 10 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Cotação
N2	Identificar as diferenças entre racionalismo e empirismo: 1) racionalismo faz do pensamento a única fonte de conhecimento enquanto que o empirismo «vê» a experiência como sendo a origem do conhecimento; 2) o racionalismo considera como conhecimento verdadeiro o conhecimento necessário ou lógico, e o empirismo considera como conhecimento verdadeiro aquele que pode ser certificado por dados empíricos; 3) para o empirismo não há um património <i>a priori</i> da razão, ao contrário do que defende o racionalismo; 4) para o empirismo o espírito humano é como uma tábua rasa, todos os conteúdos acerca do mundo surgem com a experiência sensível e é a partir desta (<i>a posteriori</i>) que tais conteúdos são impressos na nossa mente.	10
N1	Reconhecer apenas um dos pontos anteriores.	5

1.2. Cotação 10 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Cotação
N2	Uma das principais limitações do racionalismo tem a ver com a pressuposição que está na base desta perspectiva: o conhecimento assume e procura atingir a forma ideal do conhecimento matemático e, deste modo, o racionalismo não coloca em causa a possibilidade de conhecimento. Por isso mesmo, só muito dificilmente admitirá certas limitações próprias do conhecimento humano, tornando-se muitas vezes numa perspectiva dogmática. Por outro lado, o empirismo, ao considerar o conhecimento totalmente dependente da experiência, coloca-se a si mesmo numa posição de contingência perante o devir dos acontecimentos no mundo, o que justifica a sua propensão para o cepticismo.	10
N1	Quando as limitações são identificadas de forma confusa.	5

2.1. Cotação 20 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Níveis comunicação escrita		
		N3	N2	N1
N5	Isto acontece quando Descartes passa a considerar a justificação por si encontrada para o conhecimento como infalível, demonstrando assim uma grande confiança na nossa capacidade de conhecer pois passa a defender que as nossas crenças básicas são de carácter racional. Esta defesa respira o espírito típico do dogmatismo, já que todo o percurso argumentativo de Descartes é orientado, desde o início, por uma pressuposta confiança na capacidade humana de conhecimento; é por isto mesmo que a demonstração da existência de Deus se pode tornar um expediente viável para fundamentar o conhecimento, apesar de tal fundamento provir de um plano metafísico (à partida um plano impróprio para fundamentar algo que se pretende exclusivamente humano, isto é, o conhecimento).	* 20 *	19	18
N4	Apresentação confusa da resposta anterior.	17	16	15
N3	Quando o encadeamento lógico dos conteúdos atrás referidos apresentar alguns erros, pouco graves.	15	14	13
N2	Quando a resposta só referir um dos dois pontos principais da resposta modelo: ou a confiança no conhecimento ou a utilização de Deus como fundamento.	10	9	8
N1	Trajecto muito incompleto: a articulação dos pontos atrás referidos não consegue explicar ou interpretar o que significa respirar do espírito dogmático.	5	4	3

Grupo IV

— Cotação 15 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Níveis comunicação escrita		
		N3	N2	N1
N5	<p>Utilizando as palavras do texto: 1) <i>Uma teoria com pretensão científica deve, em primeiro lugar, satisfazer uma condição de testabilidade, ou seja, será considerada «testável» a partir do momento em que se possam inferir de forma dedutiva um ou vários resultados dessas teorias que, em virtude da variação de algumas condições chamadas iniciais, 2) <u>poderão ser confrontados com factos empíricos e submetidos a testes (prova da experiência).</u></i></p> <p>3) <i>O cientista nunca pode fundar positivamente uma asserção geral (isto é, fundamentar ou justificar uma tese com os factos e acontecimentos do mundo), mas é-lhe lícito, em contrapartida, <u>preferir uma asserção a outra. se defrontar mais eficazmente a prova da experiência.</u></i></p> <p>4) <i>Finalmente, uma teoria nunca é mais do que uma hipótese e assim <u>nunca deve ser «verificada» definitivamente</u> mas pode, em contrapartida ser «corroborada»: para Popper, as teorias mais válidas nunca são teorias verdadeiras, mas apenas teorias que ainda não são falsas.</i></p>	<p>*</p> <p>15</p> <p>*</p>	14	13
N4	Tudo o que devia ser referido, foi referido, mas de forma algo confusa e, apesar de apresentar algum rigor conceptual, a opção de articulação de conteúdos não é a melhor.	13	12	11
N3	Não falta nenhum dos pontos 1); 2); ou 4) (principais) descritos em N5 mas, apesar do encadeamento apresentado ser lógico, a explicação destes pontos está incompleta ou apenas enunciada.	10	9	8
N2	Falta um dos pontos 1) ou 2)	8	7	6
N1	Apenas refere o ponto 4	5	4	3

– Cotação 20 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Níveis comunicação escrita		
		N3	N2	N1
N5	1) Uma teoria é empiricamente falsificável se, e só se, for incompatível com algumas observações possíveis (perante alguns dados empíricos), isto é, se for possível refutá-la. 2) Contrariamente, o critério da verificabilidade consiste em considerar que uma dada teoria é justificada como verdadeira se através da observação conseguirmos determiná-la como tal.	* 20 *	19	18
N4	Tudo o que devia ser referido foi referido mas de forma algo confusa e com pouco rigor conceptual (deficiente utilização dos conceitos).	15	14	13
N3	Não falta nenhum dos pontos 1); 2); descritos em N5 mas, apesar do encadeamento apresentado ser lógico, a explicação destes pontos está incompleta ou apenas enunciada.	15	14	13
N2	Falta um dos pontos 1) ou 2); ausência de relação entre os dois critérios.	10	9	8
N1	Trajecto muito incompleto: a explicação de ambos os pontos não chega a conseguir justificar a distinção entre os dois critérios.	5	4	3

2.1. Cotação 10 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Cotação
N2	Referir características que distingam ambas as formas de conhecimento e que, simultaneamente justifiquem o sentido da afirmação a comentar. Por exemplo, o conhecimento científico procura explicar os eventos do mundo com rigor, de maneira sistémica, impedindo contradições e obrigando a uma ordem e a uma	10

	classificação dos conhecimentos que obedecem a um critério universalizável e objectivo. Já o senso comum é um tipo de conhecimento (não nulo portanto) vago, pois não aprofunda as justificações nem tampouco procura alicerçar-se num fundamento ou primeiro princípio, limitando-se a constituir-se como uma partilha de crenças do quotidiano que muitas vezes se perdem de geração para geração (mas nem sempre).	
N1	Quando apenas descrever um dos dois tipos de conhecimento.	5

2.2. Cotação 10 pontos

Níveis	Descritor dos níveis de desempenho	Cotação
N2	A e C são falsificáveis; A e C são verificáveis	10
N1	Só acertou numa das proposições.	5

ANEXO M

DUAS GRELHAS DE TESTE

Resultados 1º teste da turma 11ºC1 3ºPeríodo 2009/2010

Nº	Nome	Grupo I					Grupo II					Grupo III					C			Total	Nota
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.1	1.2	1.3	1.4	1.1	1.2	2.1	1.1	1.2	2.1	2.2					
1	Afonso Pires	10	8	15	0	8	7	15	20	10	10	20	15	20	10	7	175	17,5			
2	Ana Vicente	10	15	12	10	10	10	10	17	10	8	11	15	17	10	5	175	17,5			
4	António Tavares	10	15	15	10	10	10	10	11	10	7	7	15	20	10	10	180	18			
5	Bruno Soares	10	15	7	10	8	6	7	12	10	5	13	12	10	10	10	145	14,5			
6	Carolina Bernardo	10	5	13	10	10	10	0	10	10	10	20	12	20	0	10	150	15			
7	Gonçalo Jardim	10	15	12	10	8	3	7	7	10	0	0	10	20	5	8	125	12,5			
8	Inês Ferreira	10	15	15	10	10	10	15	20	10	5	20	15	17	10	10	192	19,2			
9	Jessica Figueiredo	3	12	0	10	10	0	7	7	10	3	13	3	0	10	5	93	9,3			
10	Joana Amorim	10	15	0	10	10	5	10	7	10	6	12	15	8	10	7	135	13,5			
12	Joana Teixeira	10	12	5	8	10	5	7	7	10	0	12	15	13	8	0	122	12,2			
14	João Farnhouse	10	3	8	0	7	10	5	12	10	5	10	0	5	8	103	10,3				
15	João Gomes	10	5	10	0	10	0	0	0	8	10	0	10	10	0	10	83	8,3			
16	Leonor Beckert	10	12	0	10	10	0	15	8	10	0	20	12	20	8	0	135	13,5			
18	Luísa Mirpuri	10	15	15	10	10	10	10	12	10	0	20	10	20	10	8	170	17			
19	Madalena Melo	10	15	15	0	10	10	10	20	10	10	20	12	20	10	8	180	18			
20	Maria Lagos	10	8	15	0	10	10	10	20	8	10	17	15	12	10	8	163	16,3			
21	Mariana Elyseu	10	8	15	0	10	3	15	17	10	0	15	15	15	10	10	153	15,3			
22	Paulo Alves	10	8	15	8	10	6	15	10	10	7	15	5	10	8	147	14,7				
23	Pedro Godinho	10	0	0	0	10	5	0	20	10	10	7	15	3	5	10	105	10,5			
24	Pedro Silva	10	12	15	0	10	10	5	20	10	10	20	12	20	7	168	16,8				
25	Silvia Mirpuri	10	15	15	0	10	10	10	17	10	10	15	12	15	8	10	167	16,7			
27	Tomás Pereira	7	15	10	0	6	5	15	17	10	10	7	15	10	10	8	145	14,5			

ANEXO N

TEXTO INFORMATIVO SOBRE DETERMINISMO, LIBERDADE,
TEORIAS QUÂNTICAS E O PRINCÍPIO DA INCERTEZA DE
HEISENBERG

«Então mostra lá outra vez aquelas duas frases do Einstein", pediu Manuel, enquanto levava uma colher à boca.

Tomás foi ao quarto buscar a folha com a frase rabiscada e voltou para a cozinha.

"É isto", disse, sentando-se no seu lugar com a folha aberta na mão. *"Subtil é o Senhor, mas malicioso Ele não é"*, leu de novo. *"A Natureza esconde o seu segredo devido à sua essência majestosa, nunca por ardil."* Olhou para o pai. "Na boca de um cientista, na sua opinião o que quer esta frase dizer?" [...]

"Einstein estava a referir-se a uma característica inerente ao universo, que é a forma como os mistérios mais profundos se mantêm habilidosamente ocultos. Por mais que tentemos chegar ao âmago de um enigma, descobrimos que existe sempre uma subtil barreira que nos impede de o desvendar completamente."

"Não estou a perceber..."

O pai girou a colher no ar.

"Olha, vou-te dar um exemplo", disse. **"A questão do determinismo e da livre vontade.** Este é um problema que tem atormentado a **filosofia** durante muito tempo, e que foi retomado pela física e pela matemática."

"Está a referir-se à questão de saber se **nós tomamos decisões livres ou não?**"

"Sim", assentiu. "O que te parece?"

"Bem, eu diria que somos livres, não é?" Tomás fez um gesto para a janela. "Por exemplo, eu vim aqui a Coimbra porque assim o decidi livremente." Apontou para o prato em cima da mesa. "O pai está a comer essa papa porque assim o quis."

"Achas que sim? Achas que estas decisões foram mesmo livres?"

Quer dizer... uh... acho que sim, claro."

"Não terás vindo a Coimbra por estares **condicionado** psicologicamente pelo facto de eu me encontrar doente? Não estarei eu a comer esta papa por me achar condicionado fisiologicamente a ela ou por me revelar influenciado por um qualquer anúncio televisivo sem que disso tenha consciência? Hã?" Balançou as sobrancelhas para cima e para baixo, a enfatizar o que acabara de dizer. "Até que ponto somos mesmo livres? Não se estará a dar o caso de tomarmos decisões que parecem ser livres mas que, se formos a analisar a sua

origem profunda, são condicionadas por um número sem fim de factores, de cuja existência muitas vezes nem nos apercebemos? **Será que a livre vontade não passa afinal de uma ilusão? Será que está tudo determinado, apesar de não termos consciência disso?**

Tomás remexeu-se na cadeira.

“Já percebi que essas perguntas trazem água no bico”, observou, desconfiado. **“Qual é a resposta da ciência? Somos livres ou não?”**

“Essa é a grande dúvida”, sorriu o pai, com malícia. “Se não me engano, o primeiro grande defensor do determinismo foi um grego chamado Leucipo. Ele afirmou que **nada acontece por acaso e tudo tem uma causa**. Platão e Aristóteles, no entanto, pensavam de outra maneira e deixaram espaço aberto à livre vontade, um ponto de vista que a Igreja adoptou. Convinha-lhe, não é? Se o homem tinha livre vontade, Deus ficava desresponsabilizado de todo o mal que ocorria no mundo. Durante séculos prevaleceu assim a ideia de que os seres humanos dispõem de livre vontade. Só com Newton e o avanço da ciência é que o determinismo foi recuperado, ao ponto de um dos mais importantes físicos do século XVIII, o marquês Pierre de Laplace, ter feito uma importante constatação. Ele observou que o universo obedece a leis fundamentais e previu que, se conhecermos essas leis e se soubermos a posição, a velocidade e a direcção de cada objecto e de cada partícula existente no universo, seremos capazes de conhecer todo o passado e todo o futuro, uma vez que tudo já se encontra determinado. Chama-se a isso o Demónio de Laplace. Tudo está determinado.”

“Hmm”, murmurou Tomás. “E o que diz a ciência moderna?” Einstein concordava com este ponto de vista e as teorias da Relatividade foram construídas segundo o princípio de que o universo é determinista. Mas a coisa complicou-se quando apareceu Teoria Quântica, que veio trazer uma visão indeterminista ao mundo dos átomos. A formulação do indeterminismo quântico deve-se a Heisenberg, que, em 1927, constatou que não é possível determinar ao mesmo tempo, e de forma rigorosa, a velocidade e a posição de uma micropartícula. Nasceu assim o Princípio da Incerteza, que veio...”

“Já ouvi falar nisso”, cortou Tomás, recordando a explicação Ariana lhe tinha dado em Teerão. “O comportamento dos grande objectos é determinista, o comportamento dos pequenos indeterminista.”

Manuel ficou um instante a mirar o filho.

“Caramba”, exclamou. “Nunca imaginei que estivesse dentro do assunto.”

“Sim, explicaram-me isso há pouco tempo. Não é esse o problema que lançou a busca de uma Teoria de Tudo, capaz de conciliar essas contradições?”

“Exacto”, confirmou o matemático. “É esse, hoje em dia, o grande sonho da física. Os cientistas estão à procura de uma grande teoria que, entre outras questões, una a Relatividade e a Teoria Quântica e resolva o problema do determinismo ou indeterminismo do universo.” Tossiu. “Mas é fundamental notar uma coisa. O Princípio da Incerteza diz que não é possível determinar com exactidão o comportamento de uma partícula devido à presença do observador. Ao longo dos anos, este problema alimentou conversas entre mim e o professor Siza... aquele que desapareceu, sabes?”

“Sim.”

“O que se passou foi que o Princípio da Incerteza, que é verdadeiro, provocou o que nós sempre achámos ser um chorrilho de disparates, com alguns físicos a dizerem que uma partícula só decide em que sítio se encontra quando aparece um observador.”

“Também já ouvi falar nisso”, disse Tomás. “É aquela história de que, se se puser um electrão numa caixa e se separarmos essa caixa em duas partes, o electrão está nas duas ao mesmo tempo e só quando alguém abrir uma das partes é que o electrão decide onde vai ficar...”

“Nem mais”, confirmou o pai, impressionado com os conhecimentos que Tomás dispunha sobre física quântica. “Isso foi gozado por Einstein e por outros físicos, claro. Eles recorreram a diversos exemplos para expor o absurdo dessa ideia, o mais famoso dos quais é o do gato de Schrödinger.” Tossiu. “Ora bem. Schrödinger demonstrou que, a ser verdadeira a ideia de que uma partícula está em dois sítios ao mesmo tempo, também um gato estaria vivo e morto ao mesmo tempo, o que é um absurdo.”

“Sim”, concordou Tomás. “Mas, ó pai, não é essa mecânica quântica que, apesar de ser estranha e contra-intuitiva, bate certo com a matemática e a realidade?”

“Claro que bate certo”, exclamou Manuel. “Mas a questão não é saber se bate certo, porque está visto que bate certo. A questão é saber se a interpretação está correcta.”

“Como assim? Se bate certo é porque está correcta.”

O velho matemático sorriu.

“Aí é que entra a subtilidade inerente ao universo”, disse. “Repara, Heisenberg estabeleceu que não é possível determinar em simultâneo, e de modo exacto, a posição e velocidade de uma partícula devido à influência do observador. Foi este enunciado que levou a que se afirmasse que o universo das micropartículas tem um comportamento indeterminista. É que não se consegue determinar o seu comportamento. Mas isso não quer dizer que o comportamento seja indeterminista, percebes?”

Tomás abanou a cabeça, desconcertado.

“Ai que trapalhada! Não percebo nada.”»

Santos, José, *A Fórmula de Deus*, Lisboa, Gradiva, 2007, pp. 271-274.

Algumas pessoas consideram mais fácil o entendimento através da analogia. Para se descobrir a posição de uma bola de [plástico](#) dentro de um quarto escuro, podemos emitir algum tipo de radiação e deduzir a posição da bola através das ondas que "batem" na bola e voltam. Se quisermos calcular a velocidade de um automóvel, podemos fazer com que ele atravessasse dois [feixes](#) de [luz](#), e calcular o tempo que ele levou entre um feixe e outro. Nem radiação nem a luz conseguem interferir *de modo significativo* na posição da bola, nem alterar a velocidade do automóvel. Mas podem interferir muito tanto na posição quanto na velocidade de um elétron, pois aí a diferença de tamanho entre o fóton de luz e o elétron é pequena. Seria, mais ou menos, como fazer o automóvel ter de atravessar dois troncos de [árvores](#) (o que certamente alteraria sua velocidade), ou jogar [água](#) dentro do quarto escuro, para deduzir a localização da bola através das pequenas ondas que baterão no objeto e voltarão; mas a água pode empurrar a bola mais para a frente, alterando sua posição.

Como se pode depreender da argumentação acima exposta, a natureza de uma medida sofre sérias reformulações no contexto da mecânica quântica. De fato, na mecânica quântica uma

propriedade leva o nome de *observável*, pois não existem propriedades inobserváveis nesse contexto. Para a determinação de um observável, é necessário que se tenha uma preparação conveniente do aparato de medida, a fim de que se possa obter uma coleção de valores do [ensemble](#) de entes do sistema. Se não puder montar, ao menos teoricamente (em um *Gedankenexperiment*) uma preparação que possa medir tal grandeza (*observável*), então é impossível determiná-la naquelas condições do experimento.

Uma comparação tornará mais clara essa noção. No experimento de [difração](#) da [dupla fenda](#), um feixe de elétrons atravessando uma fenda colimadora atinge mais adiante duas outras fendas paralelas traçadas numa parede opaca.

Do lado oposto da parede opaca, a luz, atravessando as fendas simultaneamente, atinge um anteparo. Se se puser sobre este um filme fotográfico, obtém-se pela revelação do filme um padrão de interferência de zonas claras e escuras. Esse resultado *indica* uma natureza *ondulatória* dos elétrons, resultado esse que motivou o desenvolvimento da mecânica quântica.

Entretanto, pode-se objetar e afirmar-se que a natureza dos elétrons seja corpuscular, ou seja, composta de fótons. Pode-se então perguntar por qual fenda o elétron atravessou para alcançar o anteparo. Para determinar isso, pode-se pôr, junto de cada fenda, uma pequena fonte luminosa que, ao menos em princípio, pode indicar a passagem dos elétrons por tal ou qual fenda. Entretanto, ao fazê-lo, o resultado do experimento é **radicalmente mudado**. A figura de interferência, antes presente, agora dá lugar a uma distribuição gaussiana [bimodal](#) de somente *duas* zonas claras em meio a uma zona escura, e cujos máximos se situam em frente às fendas.

Isso acontece porque as naturezas ondulatória e corpuscular do elétron não podem ser *simultaneamente* determinadas. A tentativa de determinar uma inviabiliza a determinação da outra. Essa constatação da dupla natureza da matéria (e da luz) leva o nome de [princípio da complementaridade](#).

Essa *analogia* serve para mostrar como o mundo microfísico tem aspectos que diferem significativamente do que indica o [senso comum](#).

Para se entender perfeitamente o alcance e o real significado do princípio da incerteza, é necessário que se distingam três tipos reconhecidos de propriedades dinâmicas em mecânica quântica:

Propriedades compatíveis: são aquelas para as quais a medida *simultânea* e *arbitrariamente precisa* de seus valores não sofre nenhum tipo de restrição básica. Exemplo: a medição simultânea das coordenadas x , y e z de uma partícula. A medição simultânea dos momentos p_x, p_y e p_z de uma partícula.

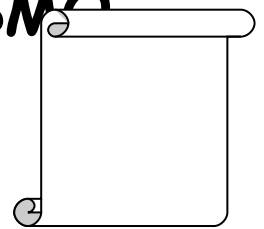
Propriedades mutuamente excludentes: são aquelas para as quais a medida simultânea é simplesmente impossível. Exemplo: se um elétron está numa posição x_i , não pode estar simultaneamente na posição diferente x_j .

Propriedades incompatíveis: são aquelas correspondentes a grandezas canonicamente conjugadas, ou seja, aquelas cujas medidas não podem ser *simultaneamente* medidas com *precisão arbitrária*. Em outras palavras, são grandezas cujas medidas simultâneas não podem ser levadas a cabo em um conjunto de subsistemas identicamente preparados (*ensemble*) para este fim, porque tal preparo não pode ser realizado. Exemplos: as coordenadas x, y e z e seus correspondentes momentos p_x, p_y e p_z , respectivamente. As coordenadas angulares θ_i e os correspondentes momentos angulares J_i .

ANEXO O

FICHA FORMATIVA SOBRE DETERMINISMO/LIBERTISMO

LIBERDADE/DETERMINISMO



Alice Santos

Sara tinha finalmente conquistado a sua independência quando saiu de casa dos pais. Arrendou um belo apartamento em plena Baixa da cidade e sentia, pela primeira vez, aquele arrepio estranho e saboroso de não ter de prestar contas a ninguém.

- Estás feliz, Sara? - perguntou-lhe Luísa, que era uma amiga de longa data.

Após uns longos minutos de silêncio, Sara disse:

- Não te sei responder.

Com uma enorme gargalhada, Luísa comentou:

- Ou tu és muito estranha ou sou eu que não compreendo mesmo nada. Afinal não te encontras na situação que querias?

- Sim - confirmou Sara. - Mas tenho medo.

- Medo de quê? - insistiu Luísa.

Sem pensar muito desta vez, Sara respondeu:

- Tenho medo da liberdade! O que acho mesmo estranho Luísa, é o facto de ter querido muito o que tanto me assusta.

Levando a mão à cabeça, num gesto excessivamente dramatizado, Luísa exclamou:

- Ó humano, pobre humano! Talvez não precises sequer de te preocupar com isso, Sara. Imagina que não passas de uma marioneta na cadeia das forças causais do universo. Já pensaste que aquilo a que chamas liberdade pode ser nada mais do que uma ilusão? Nesse caso estarias a ter medo de algo que não existe.

- É mesmo possível que a maior parte dos medos seja provocada por enredos fantasiosos da nossa mente - responde Sara. - Mas quanto à liberdade... ela existe. Por mais razões que me apresentes, não consigo negar a experiência da liberdade. A tua lógica pode dizer uma coisa, mas o meu coração diz-me outra.

A conversa foi subitamente interrompida pela campainha da porta. Pouco a pouco, foram chegando os amigos que Sara convidara para o lanche inaugural da casa nova. Traziam flores, bolinhos, chocolates e pequenos presentinhos para festejar o acontecimento.

O Pedro, mal entrou, atirou-se para cima de umas almofadas no chão da sala:

- Finalmente livre, hem Sara?! Eu é que ainda hei-de viver por uns bons e longos anos com os meus velhos. Tenho caminha, comidinha e roupinha lavada sem me chatear. Tudo o que ganho é para ter a liberdade de viajar!

- Tu és, sem dúvida, um grande oportunista e vítima da tua falta de coragem de tomar decisões - responde-lhe logo o João.

Muito ofendido, o Pedro ergueu-se num salto e gritou num tom desafiante:

- Não te passes, ó meu! Quem te disse que eu não escolhi a vida que tenho? Estou em casa dos meus pais porque gosto e quero estar. Podia sempre escolher outra situação. Nada nem ninguém me impede.

- Não há dúvida que a questão da liberdade é mesmo o ponto sensível da humanidade - comentou a Luísa sorrindo. - - Mesmo antes de vocês chegarem eu e a Sara conversávamos exactamente sobre esse assunto. Para mim a liberdade é uma ilusão, porque na realidade os seres humanos estão tão determinados como qualquer outro ser ou elemento da natureza. Pensamos que somos livres apenas porque temos consciência dos nossos desejos. Mas o que é que determina os nossos desejos?

Progressivamente o grupo todo concentrou-se na discussão que se tornou cada vez mais séria e animada.

O Nelson, namorado da Sara, continuou:

- Ó Luísa, a tua teoria é desculpabilizante. Seria uma óptima perspectiva para criminosos! Repara... se não fossemos livres não poderíamos ser responsabilizados pelos nossos actos, uma vez que a sua causa não poderia reportar-se à nossa vontade. Além disso, se o nosso corpo está sujeito às leis da natureza, com a mente já não acontece o mesmo.

- Claro, Nelson! – concordou vivamente a Rita. - A mente é o mistério, o infinito, o imortal... o espaço, por excelência, da liberdade. É no silêncio e vazio da mente que me sinto mais livre.

- Isso é muito Yoga para mim, Rita – observou o Nelson. - Onde me sinto mais livre é na piscina! Agora a falar a sério, o cerne do problema está na decisão e responsabilidade. Quaisquer que sejam as circunstâncias podemos sempre escolher e, por isso, somos responsáveis. Sem responsabilidade não há liberdade. Para mim a liberdade é sem dúvida a possibilidade que temos de escolha e de assim nos autodeterminarmos.

Batendo palmas, Sara exigiu a atenção de todos.

- Deixem que vos conte uma experiência, no mínimo engraçada. Sabem como eu desejava viver sozinha e decidir sem ter de dar justificações a ninguém. Agora que estou nesta situação, no outro dia tive de tomar uma decisão importante e não pude evitar o desejo de que alguém a tomasse por mim.

A Sónia, que estava um pouco mais afastada do grupo, corre em direcção à Sara e dando-lhe um enorme abraço comenta:

- Não te preocupes, minha amiga! Acontece aos melhores. Eu, por exemplo, acho que foram os que me rodeavam que escolheram o curso por mim. Acabei por gostar muito e sentir que é isto que gosto de fazer. Andar no campo, no meio dos animais e das flores.

- Olha a bosta... - gracejou o Pedro.

- Já cá faltavam os teus comentários graciosos – respondeu a Sónia indignada. - Nunca pensei que ser veterinária me viesse a dar tanto prazer e realização.

Os olhos da Luísa brilharam de satisfação com o exemplo da Sónia e a resposta saiu-lhe de imediato:

- O teu caso, Sónia, confirma o que defendo há imenso tempo. Estamos determinados por uma espécie de destino. Pensamos que escolhemos apenas porque ignoramos as verdadeiras causas das nossas acções. O nosso livre arbítrio existe somente em relação às pequenas coisas: ir ao cinema ou não, comprar fruta ou legumes, um vestido ou uma saia. Mas quanto ao homem ou mulher com quem partilhamos a vida, a actividade a que nos dedicamos de alma e coração... isso, a vida escolhe por nós.

- Vocês parecem-me todos uns grandes totós – interveio o João com um tom de gozo. - Ser livre é mais uma condenação. Quem quer que seja o ser ou energia que nos criou abandonou-nos de seguida completamente sós e entregues às garras de um mundo cruel. É isso, meus amigos, o que quer que façamos e quaisquer que sejam as circunstâncias do nosso agir somos sempre responsáveis. É por isso que quando o fogo aperta queremos que alguém decida por nós e nos estamos a borrifar para a liberdade. Mas não temos escapatória possível. Tal como o nascimento e a morte, a liberdade é um cálice amargo que temos de beber.

Fez-se um pesado silêncio na sala. Durante algum tempo ninguém ousou pronunciar qualquer palavra. Sentindo-se de alguma forma culpada, a Sara colocou uma música suave e tranquilizante. Distribuiu de seguida umas bebidas e uns salgadinhos que a mãe fizera propositadamente para o momento. As pessoas dispersaram-se por vários pontos da casa e a tarde prosseguiu com as habituais conversas dos pequenos ou grandes festejos. No final, depois

de se terem ido todos embora, Sara ficou novamente sozinha com a Luísa, uma vez que até o namorado se tinha ausentado para terminar um trabalho em casa de um amigo.

- Gostaste da tua primeira festinha, Sara?
- Apesar de ter sido um pouco estranha e perturbadora, gostei.
- Afinal, o que é que te perturbou? - perguntou a Luísa.
- Queres saber mesmo, Luísa?
- Quero.

Sara procurou então explicar:

- O que o João disse foi o que mexeu mais comigo. Aquilo da condenação e de estarmos sós. Segundo a perspectiva dele talvez o meu medo esteja relacionado com a solidão.

Sorrindo, Luísa comentou:

- Não há dúvida que, se procurarmos e nos disponibilizarmos, as respostas estão todas dentro de nós. Como diria o outro, não há nada de novo debaixo do sol.

- Mais tarde voltarei ao assunto – continuou Sara – agora vou buscar uma coisa.

Depois de alguns minutos, Sara trazia na mão dois belos lenços de seda.

- Escolhe um para ti!

Luísa ficou bastante tempo a observar a beleza de cada lenço, confessando:

- Gosto dos dois. Não sei por qual me decidir. Escolhe tu por mim!

As duas amigas caíram num riso incontável.

Definições:

Determinismo é a teoria que defende que todos os acontecimentos são causalmente determinados pelos acontecimentos anteriores e obedecem às leis (científicas) da natureza. Para o determinismo radical, o livre-arbítrio não passa de uma ilusão.

Fatalismo é a teoria que sustenta que alguns acontecimentos são inevitáveis mas, simultaneamente, independentes dos acontecimentos anteriores. A sua ocorrência está pré-determinada (por Deus, pelo destino) e, por isso, também não depende do que possamos decidir.

Livre-arbítrio é a capacidade para decidir em liberdade. Pode ser considerado de uma forma absoluta, quando esta capacidade não depende das condições concretas em que decorre a nossa integração no mundo, ou de uma forma relativa, quando esta capacidade tem de ser referida a um quadro de condicionalismos externos ou internos: capacidade de auto-determinação.

O Libertismo é a teoria que sustenta as teses que advogam termos livre-arbítrio e que nem todos os acontecimentos estão determinados.

Compatibilismo defende as teses que afirmam que o determinismo pode coexistir com o livre-arbítrio.

Perguntas:

- Identifique as teses defendidas por cada uma das personagens.

- Encontre no texto argumentos a favor e argumentos contra o determinismo.

- Encontre no texto argumentos a favor e argumentos contra as teses que admitem a possibilidade de livre-arbítrio (libertismo e compatibilismo).

- Indica o principal motivo para que, normalmente, o determinismo seja considerado incompatível com o livre-arbítrio.

- Escreve um pequeno texto com a tua opinião acerca da tese que te parece mais correcta. Defende-a apresentando argumentos a favor e antecipando possíveis objecções.

ANEXO P

QUADRO COM COMPETÊNCIAS EM ARGUMENTAÇÃO

Escola Secundária de Miraflores
Departamento de Ciências Sociais e Humanas - 10.º Grupo B - Filosofia – 2009/10
Critérios de Avaliação - 10.º ano

Competências		Critérios de evidênciação ^a	Instrumentos de avaliação
Competências Cognitivas (90%)	Específicas da Filosofia (90%)	Define conceitos	Estas competências serão avaliadas com os seguintes instrumentos: * Testes escritos: 70%* II - Tarefas de pesquisa e de partilha da mesma, trabalhos de investigação e apresentação dos mesmos, relatórios de aula, portefólios, trabalhos de grupo, trabalhos de casa, etc.: 20% * Em contextos concretos e conspante o desenvolvimento curricular, admite-se adaptações destes passos.
		Analisa conceitos	
		Formula conceitos	
	Problematização	Aplica conceitos em diversos contextos	
Competências Sócio-Afectivas (10%)	Comunicação Escrita em Língua Portuguesa (10%)	Revela conhecimentos dos conteúdos planificados	Ponderação: 10%
		Identifica problemas	
		Distingue problemas filosóficos de não filosóficos	
	Argumentação	Formula correctamente problemas filosóficos	
Competências Sócio-Afectivas (10%)	Empenho	Reconhece o trabalho filosófico como actividade argumentativa	III - Fichas de Competências sócio-afectivas: 10%*
		Analisa procedimentos teórico-argumentativos	
		Desenvolve práticas de exposição oral e escrita	
	Autonomia	Desenvolve tarefas com criatividade	
Competências Sócio-Afectivas (10%)	Relação Interpessoal	Escreve de forma bem estruturada	* Em contextos concretos e de acordo com o desenvolvimento pessoal, admite-se adaptação deste passo.
		Escreve sem erros sintácticos	
		Escreve com pontuação e ortografia correctas	
	Relação Interpessoal	Realiza todas as tarefas propostas	

^a Nota: Os critérios de evidênciação podem sofrer adaptações para respeitar o contexto de cada turma.

Classificação de Final de Período = I x 0,7 + II x 0,2 + III x 0,1

Classif. do 1.º período * :	Resultado da aplicação dos critérios de avaliação
Classif. do 2.º período * :	(Critérios de avaliação no 2.º período x 0,75) + (0,25 x classificação do 1.º período)
Classif. do 3.º período * :	(Critérios de avaliação no 3.º período x 0,75) + (0,25 x classificação do 2.º período)

* NB: A classificação a atribuir a cada aluno não pode ser inferior ao resultado apurado na aplicação dos critérios definidos para cada período lectivo.

Escola Secundária de Miraflôres
Departamento de Ciências Sociais e Humanas - 10.º Grupo B - Filosofia - 2009/10
Critérios de Avaliação - 11.º ano

Competências		Critérios de evidênciação ^a	Instrumentos de avaliação
Competências Cognitivas (90%)	Específicas da Filosofia (90%)	Conceptualização e Domínio de Conteúdos	Define conceitos Analisa conceitos Formula conceitos Explicita conceitos Aplica conceitos em diversos contextos Revela conhecimentos dos conteúdos planificados
		Problemática	Identifica problemas Distingue problemas filosóficos de não filosóficos Formula correctamente problemas filosóficos
		Argumentação	Identifica argumentos Analisa argumentos Compara argumentos Controla argumentos fortes e sólidos Avalia argumentos Desenvolve temas com criatividade Escreve de forma bem estruturada Escreve sem erros sintácticos Escreve com pontuação e ortografia correctas
	Comunicação Escrita em Língua Portuguesa (10%)		Realiza todas as tarefas propostas Realiza trabalhos de pesquisa Respeita os prazos de conclusão das tarefas Organiza dados fornecidos na aula Colabora nas actividades da aula Assume a responsabilidade pelos seus actos É capaz de se autocorrigir Expressa com cuidado o seu pensamento Aceita diferentes formas de pensar Solicita o uso da palavra Respeita quem está no uso da palavra É correcto na relação com os outros
Competências Sócio-Afectivas (10%)		Empenho	
		Autonomia	
		Relação Interpessoal	
			III - Fichas de Competências sócio-afectivas: 10%*
			* Em contextos concretos e de acordo com o desenvolvimento pessoal, admite-se adaptação deste peso.
			Ponderação: 10%
			I - Testes escritos: 70%*
			II - Tarefas de pesquisa e de partilha da mesma, trabalhos de investigação e apresentação dos mesmos, relatórios de aula, portefólios, trabalhos de grupo, trabalhos de casa, etc.: 20%*
			* Em contextos concretos e consensante o desenvolvimento curricular, admite-se adaptações destes pesos.
			Ponderação: 90%

^a Nota: Os critérios de evidênciação podem sofrer adaptações para respeitar o contexto de cada turma.

Classificação de Final de Período = I x 0,7 + II x 0,2 + III x 0,1

Classif. do 1.º período • :	Resultado da aplicação dos critérios de avaliação
Classif. do 2.º período • :	(Critérios de avaliação no 2.º período x 0,75) + (0,25 x classificação do 1.º período)
Classif. do 3.º período • :	(Critérios de avaliação no 3.º período x 0,75) + (0,25 x classificação do 2.º período)

* NB: A classificação a atribuir a cada aluno não pode ser inferior ao resultado apurado na aplicação dos critérios definidos para cada período lectivo.

